الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كليــة الآداب و اللغـات
قسـم اللغة و الأدب العربي

اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية

السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها

*– من إعداد الطالب: شيباني الطيب
*– إشراف الأستاذ الدكتور/ لبوخ بوجملين

.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كليـة الآداب و اللغـات
قسـم اللغة و الأدب العربي

اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها

*- من إعداد الطالب: شيباني الطيب
*- إشراف الدكتور/ لبوخ بوجملين

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور	العيد جلولي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة رئيسا
الأستاذ الدكتور	لبوخ بوجملين	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة مشرفا ومقررا
الأستاذ الدكتور	عادل محلو	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي مناقشا
الأستاذ الدكتور	جودي مرداسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة مناقشا
الدكتور	محمد مدور	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية مناقشا
الدكتور	مباركة خمقاني	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة مناقشا

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر

إن الشكر لله وحده أولا وأخيرا الذي أعانني على إنجاز هذا البحث وتمامه، فله الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الفاضل الأستاذ الدكتور لبوخ بوجملين الذي قبل الإشراف على هذا البحث بصدر رحب وبكل صبر، وحسن توجيه، ومعاملة، رغم انشغالاته العلمية الكثيرة فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أشكر جميع أساتذة قسم اللغة العربية دون استثناء.

ولا أنسى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

إهداء

إلى روح والدي الكريمين رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه

إلى جميع أهلي

إلى كل الأحباب والأصدقاء

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل

مقدمـــة

مقدمة

اللغة أداة الاتصال، وهي أهم الظواهر الاجتماعية الإنسانية عبر التاريخ، بها تظهر الأمة شخصيتها، وهي وسيلة للتفاعل الاجتماعي، وهي بالنسبة للفرد وسيلة للتعبير عن مشاعره ،وعواطفه ،وإحساساته ، وما ينشأ في ذهنه من أفكار، وهي وسيلته للاتصال بغيره.

واللغة ليست هدفا بحد ذاته، بل هي أداة تنقل الأفكار والمشاعر بين البشر، هي أداة تواصل ،وحاملة معلومات، فقد قامت بدور الوسيط الاجتماعي، ونجحت في تحقيق التواصل بين الناس وكان أكثرهم قدرة على التأثير في نفوس سامعيه، هو من يمتلك مهارة الكلام، ويستعمل لغته بمرونة وطواعية في مختلف المجالات.

واللغة العربية هي صلة الوصل بين الأحفاد والأجداد، كما أنّ فيها صور الآمال والأماني للأجيال الناشئة، لذلك ينبغي الاعتناء بدرسها، والتّعرّف على تراثها والاطّلاع على دورها الذي تلعبه في حياة الفرد والأمّة.

ولمّا كانت العربية لغة حيّة فقد كان من الطبيعي أن تجد نفسها على مدى العصور في حالة بحث دائم عمّا يلبّي حاجات أبنائها المتجدّدة أبدا تبعا لسنّة التطوّر، وخدمة لذلك كان لزاما علينا أن نثمر موروثها ،ونوظفه في مجاله الطبيعي بما يعود بالخير والنفع على مالكيه. وبما أن فهم اللغة العربية وأسرارها ، وكيفية المحافظة عليها ، يتطلب منا البحث عن كيفية تعليمها وتعلمها، كي يكون استعمالها بالطريقة التي تجعل أبناءها يجيدون فهمها إن سمعوها، وفهمها إن رأوها مكتوبة، ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا وكتابة.

ومما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع ومعالجته هو:

- اختبار الكيفية التي يتم بها استغلال اللسانيات التداولية واستثمارها في أنشطة اللغة العربية من خلال فحص مختلف الوثائق البيداغوجية، والنزول إلى الميدان للتعرف على الإجراءات التعليمية التي يجري بها تعليم الأنشطة اللغوية فعلا.
- التدهور الكبير الذي تعرفه طرائق تعليمية اللغة العربية، التي لا تعطي في مجملها الأهمية للاستعمال اللغوي، باعتمادها الطرق التقليدية.

- تسليط الضوء على مواطن الضعف، وتشخيصه، بغية تقديم العلاج الوافي من خلال استغلال مبادئ ومفاهيم المقاربات الحديثة ، وعلى رأسها المقاربة التواصلية.
- الاهتمام بمناهج المدرسة الجزائرية في طورها المتوسط باعتباره مرحلة حساسة في تكوين شخصية المتعلم.
- محاولة الخروج من خلال البحث الميداني بنتائج تثري المنظومة التربوية في مجال تعليمية اللغة العربية.

وقد كان سبب اختياري لهذا المستوى كونه يمثل محطة أساسية في حياة المتعلم ؛إذ هو حوصلة المراحل السابقة ،يفترض أنه اكتسب مختلف المهارات اللغوية بشكل فعلي وتحصل على كفاءة لغوية وتواصلية، تعينه على إنتاج وفهم اللغة العربية وتوظيفها في شتى مقامات الحديث،وكون المرحلة المتوسطة تتميز عن غيرها من المراحل بإعداد المتعلم إلى متابعة دراسته الثانوية بعد أن اكتسب آليات اللغة العربية واقتدر على استعمالها في تعبيره الكتابي والشفوي وتحكمه في أساليب التواصل بها.

وعليه سيحاول هذا البحث الموسوم بـ اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا اختبار الكيفية التي يتم بها استغلال اللسانيات التداولية واستثمارها في تعليمية اللغة العربية، من خلال الإجابة عن مجموعة من التساؤلات شكلت في مجملها إشكالية هذا البحث وهي:

- ما هو أثر اللسانيات التداولية في تعليمية اللغة العربية ؟
- كيف يتم تدريس اللغة العربية وفق المقاربة التواصلية؟
- كيف يمكن تدريس اللغة كمجموعة من المهارات؟ما هي الطرائق التي يتم من خلالها تدريس اللغة بهدف توظيفها في الواقع اليومي؟
- هل كل ما يجري في الصف الدراسي من نشاط يؤدي إلى أفضل وجه لتحقيق الأهداف التي يتم تحديدها وفق المقاربات الحديثة؟

يتوجب أمام هذه الإشكالية ، تقديم فرضيات أهمها:

- ينطلق منهاج اللغة العربية من أسس نظرية ، وإجرائية في تعليم وتعلم اللغة العربية تتوافق ورؤى المقاربة التواصلية
- تكون الضرورة ماسة لتبني محتوى لغوي يراعي البعد التواصلي للغة، لتمكين المتعلم من توظيف واستعمال مختلف الأساليب اللغوية في مقاماتها الحية.
- يقتضي تبني المقاربة التواصلية في تعليم أنشطة اللغة العربية الانطلاق من حاجيات المتعلم ، وميولاته.

وللإجابة عن هذه الإشكالية ،واختبار الفرضيات ، وبما أن الدراسة تقف على واقع تعليم اللغة العربية في التعليم المتوسط فإن البحث استدعى منهجا وصفيا تحليليا يساعد على معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف ؛لتعزيز الأولى وتقويم الثانية .

قسم البحث إلى أربعة فصول بعد مقدمة ومدخل ، لينتهي بخاتمة.

المدخل عالجت فيه مفهوم التعليمية ، وأركانها ، وأهم إجراءاتها ، مقاربات تعليم وتعلم اللغة.

عني **الفصل الأول** بالتواصل اللغوي ، حيث اشتمل على ثلاثة مباحث، تكفّل المبحث الأول بتحديد مفهوم التواصل اللغوي لغة واصطلاحا ، عناصر التواصل وأشكاله والعوامل المؤثرة فيه ، أما المبحث الثاني فتناول التواصل عند علماء العرب بداية بسيبويه وانتهاء عند ابن خلدون، أما المبحث الثالث فتناول موضوع التواصل في النظريات اللسانية الغربية .

أما **الفصل الثاني** فقد عرضت فيه اللسانيات التداولية ، وقد اشتمل على مبحثين ، تناول المبحث الأول تعريف اللسانيات التداولية ، وعوامل ظهورها، موضوعها ،وعلاقتها ببعض العلوم، قضاياها ، أما المبحث الثاني فقد تناول التداولية وتعليمية اللغة، مفهوم المقاربة التواصلية ، أصلها وعوامل ظهورها، أهم المبادئ التوجيهية التي اعتمدت عليها.

وأما **الفصل الثالث** فحمل عنوان استراتيجيات تعليمية اللغة العربية وقد اشتمل على ثلاثة مباحث تكفل الأول بـالتعريف بعناصر العملية التعليمية والشروط التي يجب أن تتوفر في كل عنصر، والمبحث الثاني وقد تناول استراتيجيات تعليم مهارات التواصل

اللغوي، والمبحث الثالث وقد تناول مراحل عملية التواصل في العملية التعليمية ليختم بمفهوم الوسائل التعليمية.

أما **الفصل الرابع** فقد عنون بـأثر المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية، وقد اشتمل على مبحثين، تناول الأول عرض ودراسة السندات البيداغوجية (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الدليل المرافق، كتاب اللغة العربية)، أما المبحث الثاني فقد تكفل بتحليل الحصص الدراسية المتعلقة بنشاطات اللغة العربية (القراءة، الظواهر اللغوية ، التعبير بنوعيه ، التطبيقات) وخصص جزؤه الثاني لتحليل أداة البحث (المقابلة) التي تضمنت الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المعلمون لتعليم وتعلم اللغة العربية. وختم البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج والمقترحات.

ووفق هذه الخطة كانت مصادر البحث متنوعة ومتعددة أهمها: كتاب البيان والتبيين للجاحظ؟، كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري ، إضافة إلى مجموعة من الكتب الحديثة سواء العربية أو المترجمة ، كتعلمية اللغة العربية لأنطوان صياح، إستراتيجيات الخطاب لعبد الهادي بن ظافر الشهري، أسس تعلم اللغة وتعليمها لدوجلاس براون وغيرها ، أما الرسائل الجامعية فقد استعنت برسالة الدكتوراه توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية لبشير إبرير ...

وككل بحث لم يخل بحثي هذا من صعوبات خاصة في الحصول على أهم المراجع والمصادر التي تناولت المقاربات الحديثة تطبيقيا ، لكن مهما واجهتني في رحلتي مع هذا البحث من مصاعب ، أو متاعب فإن ما سأذكره دائما هو محاولتي الجادة تجاه خدمة اللغة العربية.

كما أنني لن أنسى من كانوا لي عونا وسندا معنويا في هذه الدراسة، وعلى رأس هؤلاء أستاذي المشرف: الأستاذ الدكتور لبوخ بوجملين، لقبوله الإشراف عليّ أوّلا، وما أحاطني به من رعاية واهتمام، وما كان له من فضل على هذه الدراسة وصاحبها؛ فجزاه الله كلّ الخير.

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أسأل المولى عزّ وجلّ أن يوفقنا في عملنا ، والله من وراء القصد.

مدخـــل

تمهيد :

اللغة أداة الاتّصال وهي أهم الظواهر الاجتماعية الإنسانية عبر تاريخ البشرية و بها تظهر الأمة شخصيتها ؛ فهي مرآة صادقة تعكس ما تتمتع به الأمة من ثراء عاطفي وعقلي وعقائد وتقاليد ، وتبين نظرتها للحياة وفلسفتها في الوجود والكون .

إذا كانت اللغة وسيلة الاتصال والفهم والإفهام وتحقيق الأغراض فهي أيضا وسيلة للتفاعل الاجتماعي ، والتكيف والترابط بين أفراد المجتمعات مهما اختلفت بيئاتهم وبلدانهم وأجناسهم .

إتقان اللغة يجب ألا يقف عند تعلمها فحسب ، بل لا بد من استخدامها ، ولكي يصبح المتعلمون مهرة في اللغة عليهم بالإضافة إلى استخدامها ومعرفة المعنى إظهار التفكير الإبداعي خلالها.

1) مفهوم التعليمية

أدى تطوّر العلوم التربوية واللغوية في النصف الثاني من القرن العشرين إلى ظهور مفهوم التعليمية الذي انبثق عن تضافر بعض العلوم مجتمعة: "علم النفس، وعلم الاجتماع واللسانيات وعلوم أخرى"ومن ثمة احتل هذا المفهوم مكانة بارزة في الأدبيات التربوية وأضحى له الدّور المتميّز ضمن علوم التربية. وبفضل اهتمامات العلماء والباحثين في مجال التعليمية؛ توصلت دراساتهم إلى ما يؤكد ارتباط التعليم والتعّلم بعضهما ببعض ارتباطا عضويا ضمن علاقة تفاعلية بعد ما كانت في بداية نشأتها تعني فن التعليم.
فالتعليمية «تهتم بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها، وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز، والاستراتيجيات

الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه»[1] وتعرف كذلك ، بأنّها: «مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات و الكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»[2].

إذن فالتعليمية تمثل ذلك النشاط التعليمي التّعلمي، حيث يشكلها مكونان رئيسيان هما التعليم والتعلم، والتفاعل القائم بينهما هو ما يصطلح عليه العملية التعليمية التعلمية، والتي تعني «كل تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر ويتضمن هذا التحديد استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفيزيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، فالتأثير المقصود إذا هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصويرية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد»[3]

ولهذه التعليمية أركان هي المتعلم والمعلم والمعارف، والوضعية التعليمية التعلميّة، وهذه الأخيرة يلتقي فيها الأركان الثلاثة السابقة حين تفاعلهم في هدفيّة منتجة، فينشّط المعلم العملية التعليمية، ويشارك فيها المتعلّم بانيا معرفته محصّلا المعلومات ، والمهارات مستثمرا إيّاها في وضعيات الحياة المتنوعة.

2) **أركان التعليمية**:

تعتمد التعليمية بصفة عامة على أربعة أركان أساسية هي: المعلم والمتعلم، والمعارف والوضعية التعلّمية.

1. **المعلم**: هو الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة، له معرفته وخبرته، وتقديره

---

[1] تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة، بيروت، 2006، ج1، ص14.

[2] تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008 ج2، ص39.

[3] تحليل العملية التعليمية، محمد دريج، قصر الكتاب، دط، البليدة، دت، ص14.

يعتبر ميّسر المعرفة في العمليّة التي يقوم بها المتعلّم، فهو بذلك مهندس التّعلّم، ومعدّ العمل فيه، انطلاقا من متطلبات المتعلّم .

2. **المتعلّم**: كائن حيّ نام ، متفاعل مع محيطه ، له موقفه من النشاطات التعليميّة وهو الركن الّذي تقام التعليمية لأجله ، وتوضع في خدمته.

3. **المعارف**: هي كل ما يتعلمه المتعلّم من معرفة وما يحصّله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يستثمره من قدرات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة.تنطلق هذه المعارف من نتاج العلوم المرجعية الدّائم التجدّد ، المرتكز على النظرة الحديثة للغة.

4. **الوضعية التعلّمية** : هي إطار العملية التعلمية التي تتم بلقاء الأركان الثلاثة السابقة حين تتفاعل في هدفية منتجة ، فينتج المعلّم العمليّة التعليميّة ويشارك فيها المتعلم بانيا معرفته محصّلا المعلومات ، ومستثمرا ما حصّله في وضعيّات الحياة المتنوّعة.

3) إجراءات التعليمية:

تتطلب العملية التعليمية إجراءات أهمها:[1]

1. التحليل اللساني:

لا تستغني العملية التعليمية على ما تقدمه اللسانيات بصفة عامة ، وهذا ما يساعد على تقديم تصوّر شامل للنظام اللغوي ، ويؤسّس نظرية لسانية تساهم في تطوير فهم واكتساب الأدوات اللغوية الرامية للاستعمال الصحيح للغة.[2]

2. اختيار المادة التعليمية:

[1] ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية 2014 ، الجزائر ، ص 146

[2] ينظر: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ميشال زكريا ، 1985، بيروت ،ص 143.

يتم اختيار المادة التعليمية التي تلائم مستوى المتعلم السني ، والعقلي ، والإدراكي.

مع مراعاة الطاقة الاستيعابية للمتعلم ، (مراعاة السن والاستعداد)

3. التدرج في تعليم المادة:

يعتبر التدرج في تعليم المادة أمرا طبيعيا يساير طبيعة اكتساب اللغة ، ويراعى فيه :

السهولة ،الانتقال من العام إلى الخاص .

4. عرض المادة اللغوية:

وهو اختيار الطريقة التي تعرض بها المادة اللغوية على المتعلم ، وذلك باختيار الوسيلة المناسبة لكل نشاط ، مع تكييفها مع الوقت المخصص لها.

5. التمرين اللغوي:

يعتبر التمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات رفدا بيداغوجيا هاما باعتباره فضاء رحبا ، يمكّن من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ، وتقوية ملكته اللغوية وتنويع أساليب تعبيره ، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكوّن الدلالة التركيبة للنظام اللساني المراد تعليمه[1]

إذا فمن الطبيعي أن « يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغوي الذي يهدف إلى جعل التلميذ يلتمس تعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية»[2] ولهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني والتربوي بالتمرين اللغوي وبضرورة ترقيته ، وتحديد أهدافه التعليمية ، وضبط إجراءاته المختلفة قصد تذليل مختلف الصعوبات التي قد تعترض المتعلم ، ولتفادي الخطأ اللغوي

[1] ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ، ص147

[2] مباحث في الألسنية وتعليم اللغة ، ميشال زكريا ، ص 19.

الذي يمكن أن يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغات[1]

مقاربات تعليم وتعلم اللغة

1 -المقاربة التقليدية:

تقوم هذه المنهجية على اكتساب اللغة بالتحكم في نسقها الشكلي، عن طريق التحفيظ والتلقين للمعارف اللغوية النظرية ، وهي بذلك تجرد المتعلم من كل نشاط فكري بإهمال استعداداته ،وطاقاته الكامنة التي تمكنه من إنشاء وفهم ما لا حصر له من القواعد اللغوية فجعلته غير قادر على التصرف فيها ،والتعبير عن ملكته « فنجد طالب العلم منهم ، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة ،فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في عمله وإن فاوض أو ناظر أو علم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده»[2]

اعتماد المنهجية التقليدية على تلقين واستظهار المتعلم للقواعد اللغوية، وتركيزها على المكتوب دون المنطوق الذي يجسد الاستعمال الفعلي للغة، لم يعط المتعلم الفرصة اللازمة لممارسة اللغة ،والتمرن عليها، فأغفل دوره كعنصر فعّال في القسم ،وكرّس نشاط المعلم باعتباره محور العملية التعلمية والمالك الوحيد للمعرفة، فهي لا تهتم بما هو مهم عند المتعلم ، وبذلك فهو لا يجد فرصة التعبير الشفهي بها، مما يقيم هوة عميقة بين ما تقدمه هذه المدرسة وما يصادفه في المواقف التبليغية المختلفة. كما تعتمد هذه المنهجية على تمارين ميكانيكية لا ترتبط بواقع المتعلم لترسيخ القواعد اللغوية التي حفظها .

- المقاربة البنيوية

بظهور كتاب دي سوسير ظهرت تحولات عميقة في الفكر اللساني ، فكانت ثورة على المناهج التقليدية التي أهملت الجانب الاستعمالي الفعلي للغة ، وانتقال دراسة اللغة

[1] ينظر :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ،ص 147.

[2] المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون ، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984،ص 343.

من مجال الدراسات التاريخية المقارنة إلى وصفها في فترة زمنية محددة بمختلف أنظمتها المكونة لبنية اللغة ، إلى جانب نتائج علم النفس السلوكي الذي يرى أن اللغة ليست سوى سلوك ومجموعة من العادات تكتسب بالمران والممارسة [1] .فقد اعتنوا بالجانب المنطوق من اللغة واعتبروه المظهر الأساسي للغة، وتوصلوا إلى أن اللغة نظام من الرموز وأن الجملة هي الموضوع الأول في البحث اللساني، فوصفوا أنظمة اللغات التي درسوها وصفا دقيقا ، فحلّلوا جملها للكشف عن العلاقات التي تربط بين عناصرها ، لمعرفة الوظيفة التي يحتلها كل عنصر فيها. ثم عمدوا بعد ذلك إلى تعليم الأطفال مختلف القواعد المتحكمة في ذلك ، فابتكروا سلسلة من التمارين البنيوية من خلالها يتدرب الأطفال على اللغة كسلوك، حيث اعتبروا اللغة سلوك متكون من شبكة من العادات يكررها الأطفال إلى أن تصبح سلوكا آليا عندهم.

ومن أبرز طرائقها (البنيوية) الطريقة السمعية الشفوية ،طبقوها سنة 1979 في مركز البحوث والدراسات لتوزيع اللغة الفرنسية ، وقد شاعت بهذا الاسم لأنها تعتمد في التعليم على الاستماع إلى اللغة وفق الطبيعة البشرية في اكتساب اللغة القائمة على المشافهة والمحاكاة.

الطرائق المعروفة بالتحليلية التركيبية السمعية البصرية: وهي تعتمد على التمارين البنيوية لتعليم اللغة ، رغم الرواج الواسع الذي لقيته إلا أنها انتقدت فيما بعد ، لأنها لا تساعد المتعلم كثيرا على تطوير قدراته التعبيرية بحرية في وضعيات الكلام الحقيقية. فهي تقوم على تكديس الجمل الجاهزة ،دون أن يقوم المتعلم بأي عمل ذهني يطور قدراته التواصلية أو العقلية، مما يعمل على مضاعفة شعوره بالملل من تلك النصوص الجافة، والجمل المقطوعة عن مقاماتها.

في هذه المقاربات يكون الفعل التواصلي متمركزا حول المعلم الذي يعد المحور الأساسي الذي تدور عليه العملية التعليمية، حيث يعتبر العنصر الوحيد الذي يمتلك

[1] اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، نايف خرما وحجاج علي، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الرسالة الكويت 1988، ص173.

المعرفة وهو القادر على توزيعها بالنسبة للآخرين. وعليه يصبح العنصر الوحيد المتحكم في فعل التعلم، وهذا ما يجعل التواصل منحصرا في الغالب في اتجاه واحد (معلم ـ متعلم) هذا الوضع يسمح له بالتبليغ ،وعلى المتعلمين الإنصات والاستنباط وعليه تصبح ردود الفعل ناقصة وهزيلة.

ترتكز طريقة التعليم في المقاربة التقليدية على مقومات جوهرية ، تستجيب لطبيعة الفلسفة التربوية الكلاسيكية ، التي أفرزتها ، وهذه المقومات هي [1]:

-محورية المدرس الذي يحدد، يقرر ، وينظم ، ويوجه، ويقوم.
-تجزئة المواد الدراسية وتفكيكها، إلى وحدات صغيرة ، ترتب وفق اعتبارات منطقية.
-قصور المعلم وسلبيته، في مواقف التعلم والنشاط، باعتباره عنصرا منفعلا فقط.

ارتبطت أساليب التدريس والوسائل التعليمية وّأنماط التواصل داخل الأقسام ، وأشكال تقويم إنجازات المتعلم، بالمقومات السابقة ارتباطا وثيقا بحيث عملت على البقاء أمينة لها. فأساليب التدريس ، على تنوعها، اختزلت في أسلوب الإلقاء الذي يعرض المعلم وفقه ما أعده من معرفة بكيفية مباشرة، والوسائل التعليمية على كثرتها، اختزلت في السبورة يسجل عليها، من حين لآخر، من رسوم ، أو شروح لفظية.

ونمط التواصل لم يتجاوز الشكل العمودي، الذي تنطلق فيه الرسالة من مرسل في اتجاه مستقبل عليه التقاطها واستيعابها، من غير استفسار أو تعليق.

أما أشكال التقويم ، فتتم باللجوء إلى الامتحان بصيغته الكلاسيكية التي تركز على حفظ المعرفة، مهملة بذلك إمكانية وشروط توظيفها. ويتم ذلك عادة في ظروف تكون مشحونة يشعر فيها المتعلم بالخوف.

[1] تصلب الطريقة ومحاولات التجديد بالمدرسة المغربية، محمد بيدادة، مجلة التربية والتعليم، دار النشر المغربية ، العدد 9 ص41.

من المآخذ التي وجهت للطريقة التلقينية كونها تعتمد على سلطة المعلم ، وسلطة الكتاب المدرسي ، وتهمش شخصية المتعلمين، وإبداعاتهم، وابتكاراتهم. ولما كان الهدف المتوخى هو شحن الذهن بالمعلومات ، فإن المادة الدراسية لم تكن لها أية صلة بواقع المتعلم، واهتماماته، ولم تكن تراعي مستوى قدراته العقلية.

2 -المقاربة التواصلية

تعتبر هذه المنهجية اللغة نظاما مفتوحا يهتم بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع، ولقد تأثرت بعلم النفس المعرفي، واللسانيات الاجتماعية .فمن وجهة الرؤية النفسية المعرفية، ترى هذه المقاربة اللغة أداة لنقل الأفكار والمفاهيم، أي إنها تملك وظيفة معرفية، بينما تتأثر باللسانيات الاجتماعية على اعتبار أن هذه المقاربة تتأسس على الفرضية القائلة بأن اكتساب اللغة وتعلمها يشمل اكتساب وتعلم المهارات الاجتماعية التي تسمح لأفراد مجموعات من التواصل بفعالية.

أمام التطور الذي عرفه مجال اللسانيات « التي تؤكد على ضرورة التمييز بين اللغة كسجيل من الأدلة ونظام تتركب فيه هذه الأدلة واللغة كنشاط يتحقق من خلال وقائع الخطاب»[1] والتي« ترتكز على ظروف التبليغ اللغوي وشروطه، ولا تقتصر على اللغة في ذاتها كمادة وكصيغ »[2] كان ذاك سبب انتشار المنهجية التبليغية، حيث ينطلق فيها في تعليم اللغة وتعلمها من منظور وظ[3]يفي ، ليصبح الهدف منها هو إكساب المتعلم القدرة على استعمال اللغة في شتى أحوال الخطاب ، وليس الاقتصار على السلامة اللغوية بل تعدوها إلى النجاعة التبليغية. وهو ما سنفصل فيه في قادم البحث إن شاء الله.

على عكس المقاربة الأولى، تعطي هذه المقاربة أهمية كبرى للمتعلم في فعل التواصل. فدرجة التفاعل ترتفع وتصبح أكثر فاعلية. فيمكن أن تكون المبادرة للمتعلم الذي يصبح مستقبلا ومرسلا في نفس الوقت. وتسمح هذه المقاربة لكل من المعلم والمتعلم بالتموضع

[1] مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي ،دط، 2000، ص159.

[2] بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ج1، الرغاية الجزائر، ص198.

[3]

الجيد في مجال المعرفة، وتتيح لهم تبادل الرأي حيث المتعلمين وجها لوجه مع بعضهم والمعلم بينهم يحرك فعل التواصل ، وهكذا تصبح العلاقة التواصلية، في هذا المستوى،علاقة تأثير وتأثر مما يسمح بالتعلم الجيد.

إنّ طرق تعليم وتعلم اللغة العربية وكغيرها من اللغات عامل بارز من عوامل نجاح التعليم، ولذلك وجب أن تحظى بالأهمية التي تستحقها. وتختلف هذه الطرق باختلاف الأنشطة المدرّسة من جهة، واختلاف المتعلمين من حيث العمر ،والنضج العقلي والنمو الفكري، وكذا من حيث الاستعداد والقابلية للتعلم. ثم باختلاف الأهداف والكفاءات المرسومة لتعلم هذه المادة أو تلك. فليس هناك طريقة تعليم وتعلم واحدة تنفع لجميع أغراض التعليم، ولجميع مراحل النمو ومستويات التعليم ومستويات النضج والذكاء ولجميع المعلمين ولجميع الأحوال والظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

وعلى هذا الأساس لا يكون من السهل إيجاد طريقة واحدة صالحة لانتهاجها في كل الحالات المتفاوتة التي سبق ذكرها، وفي ظل هذا التفاوت يتجلى دور المعلم وقيمة اجتهاده في اختيار الطريقة التي يراها ناجعة بالنسبة لكل فئة يقوم بتعليمها، حيث تمثل هذه الطريقة جزء من الإستراتيجية التي تعني خط السير الموصل للهدف ،وتشمل كل ما يضعه المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة ،حيث تساعد على التعلم الفعّال.

يرتبط بناء المعارف بتعليمية اللغة التي يطغى عليها (اللغة) الجانب التواصلي؛ أي التركيز على الوظيفة التواصلية دون غيرها من الوظائف الأخرى، وتتحقق هذه الوظيفة التواصلية للغة بالاستعمال المرتبط بالمنهج التداولي الذي أسّس وفق نسيج متشابك من العناصر اللغوية وغير اللغوية ،التي تستطيع وبدقة أن تحدّد المعنى الذي هو هدفه.

كما تحدّد هذه العملية التواصلية عدة معالم هي بمثابة إستراتيجية تتمحور في المعلم والمتعلم ،وما يتبادلانه من معارف تربطهما ببعضهما ،فيعلّم المعلم المتعلّمَ الطرق والأساليب وفق استراتيجيات تمكنه من الوصول إلى الحقيقة ،وليس تدريس الحقائق فقط حيث يبنى التواصل بينهما على أساس تبادل الوظائف عبر نفس الوضع ،ليتحوّل المتعلم إلى مرسل ،والمعلم إلى متلق خلال عملية الإرسال والاستقبال فيحققان مضمون الرسالة

وهي الهدف الرئيس من تعليم وتعلّم اللغة وفق المقاربة التواصلية، وهو ما نصبوا إليه في تعليم وتعلّم اللغة العربية.

من أبرز الأساليب التي تشكل الطريقة المتبعة وفق المقاربة التواصلية، أسلوب المحادثة والحوار، وذلك على مستويين: الحوار بين المتعلمين أنفسهم، والحوار بين المعلم والمتعلمين، وذلك في كل المراحل التعليمية. فالحوار سلوك اجتماعي يظهر من خلال اللغة.وعن طريق الحوار المتحرر من القيود يمكن للمتعلم أن يعبّر عن أفكاره، بحرية وهذه الحرية في التعبير تتبعها حرية في استعمال الرصيد اللغوي. ذلك أنّ اللغة أفضل أداة للتعبير عن الأفكار، وهي عامل مساعد على نمو الفكر وتطوره... والحوار هو القناة التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يتخاطب بحرية مع الآخرين، بحيث يكتسب الثقة في نفسه ،ويوطد العلاقة بينه وبين محيطه، ويستعمله كنقطة انطلاق في تنمية الملكة الحجاجية ،باعتباره تبادل للحجج، كما يجعله يستفيد من خبرات غيره.وهذا ما يزيده إقبالا على التكلم ،والإفصاح للآخرين عمّا بداخله.. وعن طريق الحوار أيضا يتمكن المعلم من التعرف إلى مستوى المتعلم بما يكفي ،ليستطيع بذلك تلبية حاجاته، وتحقيق التجاوب معه أثناء التعليم والتعلم، وفي ذلك إكساب المتعلم مهارات لغوية متنوعة.

كما يجب أن نشير إلى أنّ الحوار من أبرز الأساليب التي تبني التواصل، إلاّ أنّ الاكتفاء به وحده من شأنه أن يحرم المتعلم من باقي الأساليب الأخرى، لأنّ اللغة ليست استدلالا فحسب، وإنّما هي وصف، وسرد ،وتفسير...ولأجل تفادي ذلك ينبغي للحوار أن يحقق أهدافا ،ويقدم بواسطته زادا لغويا ،يكون في مستوى قدرات المتعلم، وموضوعات هادفة تنبثق من انشغالاته ،واهتماماته ،وتعكس واقعه، وإقران تعليمه بتعليم ملكات أخرى من شأنها أن تطوّر القدرة على الكلام والتخاطب، باعتبار أنّ الكلام يعني معرفة الإجابة والحكاية، والوصف، والتقرير، والمقارنة...

إنّ تحقيق الكفاءة التواصلية للمعلم والمتعلم هي من أسمى الأهداف التي من أجلها تعلّم اللغة العربية ،ولأجل ذلك بذلت جهود في ميدان التعليم على مستويات عديدة يمكنها أن تحقق الأهداف ،وتوصل إلى نتائج إذا ما روعيت فيها جميع الاعتبارات الاجتماعية والنفسية ،والتداولية وغيرها.

كما أننّا نود على الأقل أن نشير إلى ما قدّمه علماء العربية، القدماء منهم، والمحدثون من جهود في مختلف العلوم، والتخصصات. ومنها ما قدمه علماء اللغة، والنقاد وكذا المربون ،والمصلحون ،عبر مسيرتنا العريقة الثرية، يجدر بنا أن نستقي منها مبادئ التربية والتعليم (رغم علمنا باختلاف الزمان والمكان "البيئة")، وعليها نبني مشاريع إصلاحنا لمنظومتنا التربوية، والجامعية.فليست تلك الجهود بأقلّ شأنا ممّا يفد إلينا من النظريات الغربية،(رغم التشابه العميق بينها في التناول "نقطة الانطلاق والأهداف " في دراسة المعنى ولا سيما أنّ تغيّره وتطوّره وانقراضه وتوسّعه... ناتج عن الممارسة اللغوية) لأنّها هي الأنسب باعتبارها مستمدة من طبيعتنا الفطرية وملائمة لمجتمعنا ومحيطنا بكل خصوصياته.

وما ينتظر منا إذا أردنا تحقيق شيء ممّا نصبوا إليه هو الاستثمار الإيجابي لمختلف الجهود والأعمال التي أنجزت قديما وحديثا، مع مراعاة خصوصيات اللغة العربية ووضعيات المتعلمين وإعداد المعلمين، وتهيئة الظروف الملائمة لتجسيد الأفكار النظرية والانطلاق من الواقع

الفصل الأول: التواصل اللغوي

المبحث الأول:التواصل اللغوي
المبحث الثاني: التواصل عند علماء العرب.
المبحث الثالث: التواصل عند اللسانيين الغربيين.

المبحث الأول: التواصل اللغوي

اللغة والتواصل عمليتان متداخلتان، أي أن اللغة لا توجد إلا بوجود التواصل والتواصل الإنساني لا يمكن أن يكون كاملا إلا بوجود اللغة. فعملية استيعاب اللغة واكتسابها عملية تواصلية بالأساس، ونحن نتكلم لكي نتواصل مع طرف آخر نخبره ويخبرنا، نؤثر فيه ويؤثر فينا ، نتفق معه أو نختلف، نشجعه أو نوبخه ، نحييه ،أو نقسو عليه، نجامله ،أو نحتقره، وهكذا إذا كان للفعل التواصلي أن يتم دون حاجة إلى لغة أو كلام، فإن اللغة واعتبارا لتنوع وظائفها هي التي تسمح لنا أكثر بتواصل كامل، ومتكامل فكل إنسان يتكلم ،كائن يتواصل يخاطبنا، ونخاطبه، يعبر عما يريد بما يحب، ما يكره وما يريحه، وما يضايقه، والكائن الذي لا يتكلم ؛إنسان لا يتواصل أو يتواصل بشكل ناقص، وليس التواصل سوى مظهر يتحقق عن طريق اللغة وبواسطتها، فالعمليات التواصلية التي تتم بين الناس هي عمليات تهدف إلى إيصال شيء أو تبليغ فكرة ،والتعبير عن رأي من خلال بناء حدث كلامي وإنتاج جمل باستعمالات مختلفة.

التواصل عملية لا تقتصر على البشر وحدهم، بل هي عملية موجودة لدى جميع الكائنات الحية، فالحيوان على سبيل المثال يتواصل بالإشارات ، والصوت إذ يمكن أن يكون له لغة ،بل لكل كائن حي لغة.

إلاّ أنّ ما يميز تواصل الإنسان عن غيره من الكائنات الحية أنّه أكثرها تعقيدا وإبداعا إذ يتعدى هدف البقاء، إلى التعبير عن الأحاسيس ،والمشاعر المختلفة من ناحية والتواصل الاجتماعي من ناحية أخرى.

1 -تعريف التواصل اللغوي:

1 -1 التواصل لغة:

جاء في لسان العرب:اتصل الشيء بالشيء لم ينقطع... والتواصل ضد التصادم (التقاطع) [1]

وفي المعجم اللساني الفرنسي لجون دوبوا: التواصل هو تبادل كلامي بين متكلم محدث لملفوظ موجه إلى متكلم آخر، وهذا المخاطب يلتمس الاستماع إليه ، أو جوابا ظاهرا أو باطنا حسب نوع ملفوظه، لذلك كان التواصل بين شخصين ، ومن جهة علم النفس اللغوي، " عملية التواصل هي ربط المتكلم الدلالة بالأصوات ، ويتم عكس ذلك بالنسبة للمستمع بحيث يربط هذه الأصوات المنطوقة بدلالتها"[2]

التواصل مشتق من كلمة اتصال، والتواصل في اللغة من الوصل الذي يعني الصلة وبلوغ الغاية، وقد ورد في قاموس محيط المحيط أنّ التواصل في اللغة:

«ضد الانفصال،ويطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات،وثانيهما كون الشيء يتحرك بحركة شيء آخر»[(3)]

1 -1 التواصل اصطلاحا:

«لفظ التواصل "Communication" انبثق من اللفظ اللاتيني " Communis" الذي يعني المشاركة»[(4)].

وللتواصل معان و تعريفات اصطلاحية عديدة فهو عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة،بحيث يقصد به، ويترتب عليه تغيير المواقف،والسلوكات،وبهذا يكون التواصل من أهم الظواهر الاجتماعية التي تندرج تحتها كلّ الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته.[(5)]

---

[1] لسان العرب:أبو الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور، تحقيق عامر أحمد حيدر، راجعه: عبد المنعم خليل، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية(بيروت ،لبنان)، ط1، 2005.ص54

[2] استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، يوسف تغزاوي ، عالم الكتب الحديث، الأردن 2015، ص16.

[(3)] محيط المحيط، بطرس البستاني، مكتبة لبنان، بيروت، (1987)، ص973.

[(4)] المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، (لبنان)، (2010)، ص64.

[(5)] مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي،محمد محمود مهدلي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية القاهرة (1997) ص12.

هو العملية التي بها يتفاعل المراسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة.[1]

التواصل تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم.[2]

«هو عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تستخدم فيها اللغة القومية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة. وأهم عناصر موقف التواصل، هي المرسل وهو مصدر المعلومات ومستقبلها في آن واحد، والمستقبل الذي يستقبل المعلومات ويفسرها، والرسالة وهي المعلومات التي تتناقل بين المرسل والمستقبل لفظيا وغير لفظي من الكلمات والتعبيرات، والتغذية الراجعة، وهي الرسالة التي يرسلها المستقبل أو المستمع، استجابة للرسالة الأصلية، ثم قناة الاتصال وهي وسيلة نقل وتوصيل الرسائل اللفظية والبصرية، وأخيرا السياق وهو البيئة المادية والاجتماعية والنفسية والزمانية التي يحدث في إطارها التواصل أخذا وعطاء بين أفراد المجتمع»[3]

وخلاصة القول:إنّ التواصل اللغوي هو الطريقة التي تنتقل الأفكار والمعاني بواسطتها بين الأفراد بقصد التفاعل، والتأثير المعرفي أو الوجداني بينهم، أو تبادل الخبرات و الأفكار بينهم.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد السمات الرئيسية لعملية التواصل بأنّها:

- عملية تفاعلية بين الأشخاص.
- الهدف منه نقل المعرفة أو تبادلها.
- الغاية منه إحداث تغيير مرغوب فيه في سلوك الطرف الآخر.

1 -2 عناصر التواصل:

للتواصل مجموعة مؤلفة من عناصر تتفاعل فيما بينها وتشكل نسقه العام وهي:

---

[1] ينظر: سيكولوجية الاتصال، طلعت منصور، عالم الفكر، الكويت، المجلد11، (1980)، ص107.

[2] اللغة والتواصل،مرتاض عبد الجليل، دار هومة ،الجزائر،2003، ص78.

[3] معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة وزينب النجار، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003، ص159.

1 - **المرسل:**

هو الملقي، الباث، الباعث ، المتكلم ، هو عبارة عن الشخص أو مجموعة من الأشخاص أو هيئة علمية أو إعلامية أو ثقافية أو سياسية أو غيرها ، تود أن تتصل بالآخرين وفق طريقة من طرائق الاتصال،لغوية أوغير لغوية وحتى يتمكن المرسل من انجاز رسالته بصورة جيدة لا بد أن يراعي التحكم في أنظمة اللغة إضافة إلى مراعاة المحيط الاجتماعي واجتهاداته الشخصية ويعتبر المحرك للمرسل إليه لأنّه:«مصدر الخطاب المقدم إذ يعتبر ركنا حيويا في الدائرة التواصلية، وهو الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجه إلى المرسل إليه في شكل رسالة»[1].

2 - **المرسل إليه:**المستمع

هو القطب الثاني في عملية التواصل هو الذي يستقبل الرسالة، سواء كان شخصا منفردا أوجماعة ، حيث يتلقى ما يوجهه إليه المرسل ثم يقوم بعملية فك رموزها باعتماد الإشارات المخزونة في ذاكرته، مستعينا في ذلك بثقافته، وتجاربه، وأحواله الخاصة التي ينفرد بها عن غيره، وإن كانت مشتركة بين أفراد مجتمعه حيث إنّ قيام التواصل مرتبط أصلا بوجود مخاطب يتفاعل معه المرسل، ومن خلال معرفته للمرسل إليه تكون طريقة الخطاب، ويختار الإستراتيجية المناسبة له. وخلال دورة الكلام يكون المرسل أو المتكلم مستمعا والمستمع متكلما أثناء عملية الكلام.

3 - **الرسالة :** الإرسالية ، المرسلة

هي مادة التواصل مؤلفة من مضمون الأخبار المنقولة، تحمل الخطاب المراد إيصاله إلى المخاطب، وهي مجموعة محددة من العناصر اللغوية المادية، والمعنوية التي يستمدها المرسل من مختزن الإشارات والرموز عنده ويصوغها طبقا لأصول، وقواعد محددة لتوجّه إلى المرسل إليه أي هي ثمرة العملية التواصلية بين الطرفين ، حيث تتخذ عدّة أشكال قد تكون كلاما شفهيا، أو إيحائيا عن طريق الإشارة وغيرها وقد تكون كتابة إذن هي النص الكلامي ، أو الشفوي ، أو الإيحائي ،أو أي شكل كان فهو يمثل رسالة

[1] التواصل اللساني والشعرية، الطاهر بومزبر،منشورات الاختلاف،ط1،(2007)، ص24.

موحية تتحرك لتصل إلى الطريق الآخر الذي يكون مهيأ لمثل هذه الحركات أو الأفعال الخطابية.

4 - **القناة:**

هي السند المادي أو الفيزيقي اللازم لبروز النظام في شكل رسالة، وهي الوسيلة التي تنتقل عبرها الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه ، ويمكن تصنيف القنوات حسب مصادرها إلى قنوات (لفظية شفوية، كتابية رمزية). مثال ذلك الهواء بالنسبة للأصوات الكلامية والورقة والسبورة بالنسبة للتواصل المكتوب، وكذا النقش على الحجر والأسلاك الكهربائية بالنسبة للتواصل التكنولوجي الذي يشمل التواصل التلفزي والسلكي.....، أي «هي التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه وعبرها تصل الرسالة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى»[1]

5 - **السنن:** النظام ، الشفرة

هو مجموعة من القوانين والقواعد العامة التي تحكم الإنتاج الفردي للنوع وتمكنه من الدلالة ، وهو « نسق من الرموز يهدف باتفاق سابق لتمثيل ونقل خبر ما من مرسل إلى مستقبل...فحينما أوجه خطابي أو حركتي ،أو أي علامة مكتوبة، أو مرسومة أو منطوقة لشخص أرغب في إعلامه، أو إخباره بشيء أعرفه من قبل ، وأريد أن يعرفه هو أيضا ، فإني أستعمل سلسلة من القواعد أنشئت في نمط ما تصبح بها رسالتي مفهومة»[2]

وجود السنن المشترك بين المتخاطبين يبيّن قصدية المتكلم ويعين السامع على الفهم ومن ثمّة تستمر العملية التواصلية.

6 - **السياق:** المقام

هناك مجموعة من السياقات

السياق اللساني: هو مجموع السمات الصوتية والصرفية والخصائص الأسلوبية التي تمثل الملفوظ وترافقه

---

[1] اللغة والخطاب، عمر أوكان ، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص49

[2] استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، يوسف تغزاوي ، عالم الكتب الحديث، الأردن 2015، ص25.

السياق المقامي: هو عبارة عن ملابسات التخاطب التي تسمح بقيام التواصل

السياق الاجتماعي: هو مجموعة الشروط الاجتماعية التي تراعيها في دراسة العلاقة بين السلوك الاجتماعي والسلوك الإنساني إنه تلك المعطيات التي تبقى لصيقة بالمرسل والمستقبل في مقام ثقافي سوسيولوجي، إنه عبارة عن تجارب ومعارف هذا وذاك [1] باختصار هو وضع ما نتحدث عنه من موضوعات في سياق معين، حيث يشكل الموقف أو السياق الاتصالي، يتضمن هذا السياق كل المكونات الثقافية ، والاجتماعية والفكرية التي يكتسب عملها المرسل والمرسل إليه مهارات وخبرات ، تسمح لهما بالتفاهم والتفاعل.فبدونه قد يتعثر المعنى بين المرسل والمرسل إليه، إذا لم تظهر الرسالة داخل سياق معين من خلاله يتوصل المتلقي إلى قصد الملقي ، ليستمر التواصل بينهما.

هو وضع ما نتحدث عنه من موضوعات في سياق معين، حيث يشكل الموقف أو السياق الاتصالي، يتضمن هذا السياق كل المكونات الثقافية ،والاجتماعية والفكرية التي يكتسب عملها المرسل والمرسل إليه مهارات وخبرات ، تسمح لهما بالتفاهم والتفاعل.فبدونه قد يتعثر المعنى بين المرسل والمرسل إليه، إذا لم تظهر الرسالة داخل سياق معين من خلاله يتوصل المتلقي إلى قصد الملقي، ليستمر التواصل بينهما.

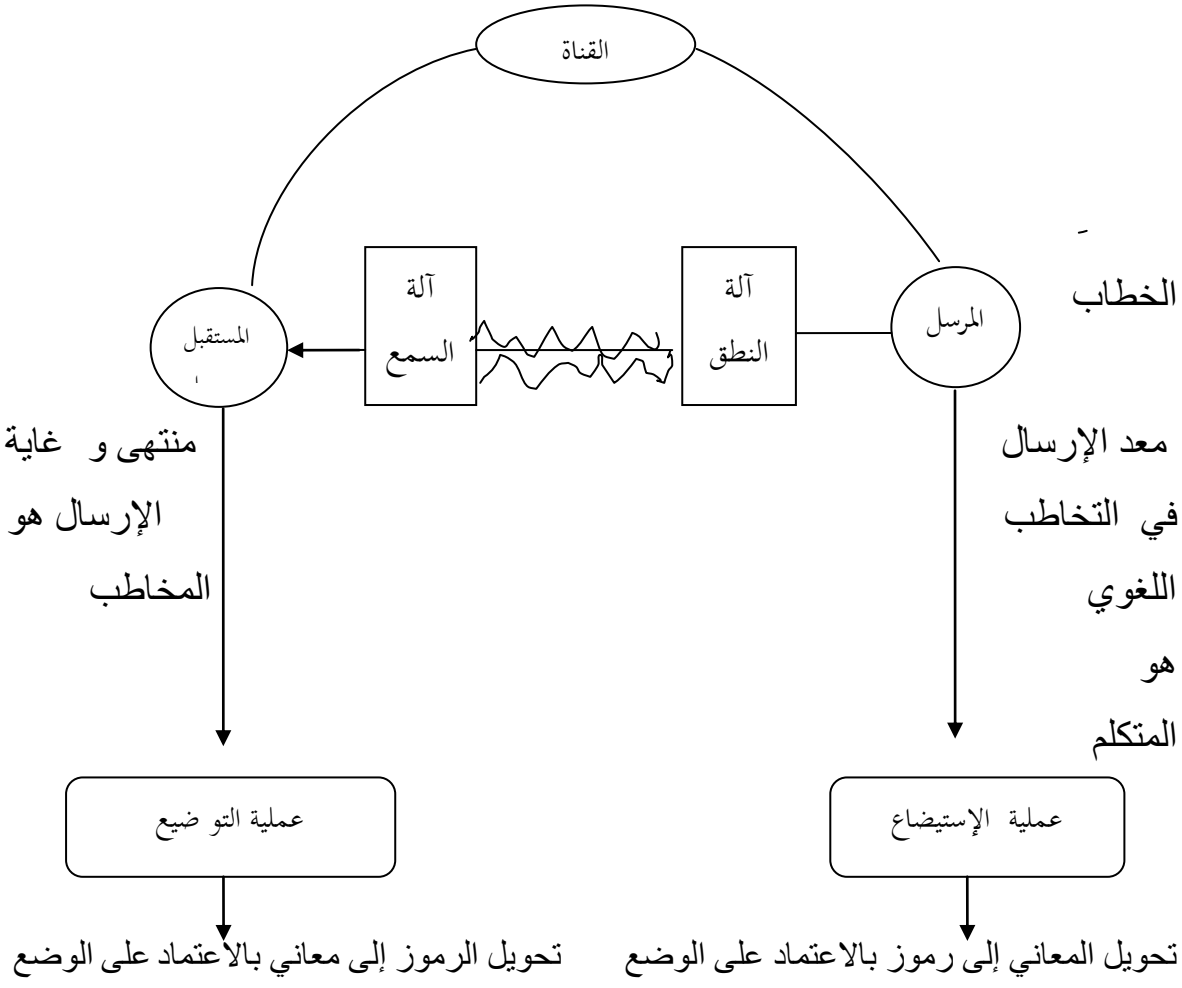
1 -3 دورة التخاطب:

تتحدد دورة التخاطب على أساس:المتكلم من جهة والمخاطب من جهة أخرى وسميت دورة لأنّ هناك كلام يبدأ وينتهي عند المخاطب فيصبح المخاطب متكلما والمتكلم مخاطبا.

بما أنّ التواصل هو نقل خبر ما من نقطة إلى أخرى ،وبما أنّه توجد طرق عديدة تبلغ بها الأفكار ،وينقل بها الخبر من مكان إلى مكان، كالصوت ،والكتابة ،والإشارة ،والإيماء بالرأس ،استعمال رموز خاصة.....ومهما اختلفت تلك الطرق وتنوعت ،فهي كلها تقوم على ستة أمور ،وهي عناصر التواصل السابقة.

[1] ينظر: Dictionnaire de Linguistique,Dubois.j.et autres.1973,p 120.

ويمكن تلخيصها في دورة التخاطب التالية:[1]



[1] مفاهيم في علم اللسان، التواتي بن التواتي مطبعة رويغي، الأغواط، ط1،(2006)،ص68.

ويتسم التواصل بمجموعة من الخصائص المؤثرة منها :[1]

1 -إنّه نشاط مشترك، يتمكن به الناس من تأسيس علاقاتهم ،أو المحافظة عليها ويتمثل الاشتراك في التواصل الاشتراك في عنصري المكان والزمان، وكذلك المعتقدات ،والعلاقات السابقة بين طرفيه، والغاية التي تسيّر الخطاب.

2 -يتمّ باللغة الطبيعية، وقد يتمّ بالعلاقات السيميائية الأخرى.

3 -إنّ التواصل ليس فعلا عشوائيا، بل هو فعل مخطط له، وموجّه لتحقيق أهداف معينة.

4 -إنّ التواصل يجري وفقا للأعراف الاجتماعية، مع أنّها تختلف من شخص لآخر.

1 -4 أشكال التواصل اللغوي:

يعدّ التواصل بين الأفراد نموذجا مصغرا لعالم أكبر، ومن أجل ذلك كانت عناية الدارسين منصبة لإيجاد وسائل لغوية تسهل عملية التواصل الإنساني، وحتى يتمّ ذلك اعتنى هؤلاء أكثر بأشكاله التي صنّفت في أنواع منها، التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي.التواصل الكتابي.

1. 4 -1 التواصل اللفظي:

يعتمد التواصل اللغوي على أصوات، ومقاطع وكلمات وجمل. ويتم عبر القناة الصوتية السمعية. «يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر وذلك مرده إلى أنّ كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها نسق القواعد نفسه ،الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال ،وإرسال ،وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي Communication verbal ،وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا[2]. ومن بين أشكاله: المحادثة.

- تعريف المحادثة

---

[1] إستراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، (لبنان)، ط1(2000)، ص10.

[2] ينظر:التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن، محمد نادر سراج ، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان 81|80، (1990)، ص84.

تعتبر المحادثة شكلا من الأشكال التواصلية التي تجمع بالضرورة بين متحدثين أو أكثر وهي عبارة عن: تفاعل شفهي، وخطاب حواري وحوار في الوقت نفسه، بحيث تخضع لقيود التسلسل البنيوي، والتفاعلي للتبادلات التي تكوّنه[1]

كما تعتبر كذلك تنظيم لقوانين التسلسل التركيبي، والدلالي والبراغماتي.[2]

وبذلك تكون المحادثة عبارة عن تبادل، وتفاعل وحوار بين طرفين أو أكثر، أضف إلى ذلك فهي خاضعة إلى نظام مقيد بالتسلسل البنيوي والتفاعلي

قوانين المحادثة:تحكم المحادثة قوانين هامة هي:

5 -مبدأ المعقولية: "L'intelligibilité"

كي يكون الكلام معقولا من حيث الانسجام على المستوى التركيبي، والمستوى الدلالي لا بد على المرسل أن يأخذ بعين الاعتبار أحوال المرسل إليه، الذي قد لا يكون مطلعا على الألفاظ المتخصصة ،التي يتكلم بها مما يحتّم عليه تحاشي استعمالها.[3]

6 -مبدأ التعاون: "La cooperation"

لا توجد محادثة إلا وتخضع لشرط التعاون، المتمثل في المشاركة التي يشترك فيها طرفا العملية التواصلية.

7 -مبدأ الحصافة:" La pertinence"

لكي تستمر المحادثة بين طرفي العملية التواصلية، لا بدّ أن يكون الخطاب حصيفا أي أن يكون في صلب الموضوع.

8 -**مبدأ الإخبار "**L'informativité"

لا يكون الخطاب مجرّد كلمات غير هادفة؛ لأن المتكلم لا يتحدث عبثا، أو أراد ذلك فقط شرط الكلام أن يكون إخباريا، أو يأتي بجديد لا يعرفه المخاطب.

---

(1) ينظر: La communication, Baylon Christian, Xavier Mignot, Nathan, paris, 1999,p195

(2) ينظر: La Conversation, Catherine kerbrat Orecchioni, paris,1996, p35.

(3) ينظر: L'analyse des conversations ,Véronique Traverso, Nathan, (1999), Paris p115.

9 -مبدأ الاهتمام:"L'intérêt "

يضاف إلى الإخبار كي تكون المحادثة ناجحة ،مبدأ الأهمية ،حيث يقوم المرسل برصد نوايا المرسل إليه ،وعلى أساسها يبني خطابه الذي يحمل في طيّاته شيئا يهم الطرف الآخر.

10 - مبدأ الإفادة التامة: "L'exhaustivité"

كل خبر ينقله المرسل إلى المرسل إليه، ينبغي أن يكون شاملا، مفيدا؛ بحيث يأخذ المتكلم الخبر ،ويضيف إليه التفاصيل التي تخدم المقصود من عملية التواصل ، وهو المرسل إليه.[1]

مبدأ الصدق: "La sincérité"

ينطلق هذا المبدأ من مقولة:"لاتقل ما تعتقد أنّه خطأ" لتفادي الكذب على المرسل إليه .

1. 4-2 التواصل غير اللفظي:"اللغة الصامتة"

الصوت ليس هو الوسيلة الوحيدة للتواصل ،حتى وإن كان هو الأبرز، والأكثر استعمالا بل «هناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها أو الدقة في التعبير عنها».[2]

هذا مما يدلّ أنّ الإشارة قد تكون مفردة في العملية التواصلية، ولكن قد تكون مساعدة للفظ واللسان من أنّها موضحة ومدققة.

كما يؤكد صاحب الصناعتين أنّ حسن الإشارة من باب البلاغة ، فحسن التواصل عنده"«وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة»[3].

ونجد الجاحظ قد أشار إلى أهمية الإشارة في إيصال المعنى، وأنّ الدلالة لا تقتصر على اللفظ حيث إنّه قسّم أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغيره إلى خمسة

---

[1] المرجع السابق، ص112.

[2] أنا واللغة والمجتمع، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط1، 2000، ص129

[3] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1989، ص25

أشياء[1]:اللفظ والإشارة، والعقد، والخط، والنِّصبة.ويعني باللفظ: الكلام المنطوق وبالإشارة: الحركة باليد أو العين، ونحوهما مما يدلُّ على معنى. وبالعقد: ضربا من الحساب يكون بأصابع اليدين وبالخط: الكلام المكتوب، بالنصبة: العلامة الدالة على شيء،قال:«وأما النِّصبة فهي الحال النّاطقة بغير لفظ، والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السماوات والأرض وفي كلِّ صامت وناطق، وجامد ونام، ومقيم وظاعن وزائد وناقص، فالدلالة التي في الموات الجامد كالدلالة التي في الحيوان الناطق فالصامت ناطق من جهة الدلالة والعجماء معربة من جهة البرهان..."[2]

تستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على«الحركات وهيئات وتوجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ المعلومات»[3].

ويشمل كذلك« الحركات والإشارات المرئية المؤلفة، كذلك الرسم والصورة الفوتوغرافية والسينما والفن التشكيلي، تعتبر لغات من حيث إنّها تنقل رسالة من مرسل إلى متلق من خلال استعمال شفرة نوعية، وذلك دون أن تخضع لقواعد بناء اللغة الكلامية كما يقننها النحو»[4].

ومن العناصر التي تتصل به مايلي:

- كل التعابير المنجزة بواسطة حركة الأجسام وأوضاع الجسد(حركات، ملامح.....).
- العلامات الثقافية (ثياب، حلي، زخارف، أدوات مختلفة....).
- استعمال المجال والديكور.
- الآثار التي تحدثها الأصوات والألوان (نظام إشارات المرور)
- **مستوياته الخطابية:**

---

[1] البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ، مصر ط4، 1395هـ 1،ص81

[2] المصدر نفسه، ص81.

[3] السيمياء، بيير يرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، (لبنان)، ط1(1984)،ص122.

[4] معرفة الآخر مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة،كتاب جماعي، المركز الثقافي العربي، 1990، ص111.

هناك مجموعة من الآليات والمفاهيم الإجرائية التي ينبغي الاعتماد عليها في تحليل أنظمة التواصل وهي:

1. **العلامة:** هي نظام الإشارات غير المنطوقة كعلامات المرور أو الرموز المرئية والملصقات والإشهار والصور وغيرها.
2. **الأيقونة:** هي تمثيل محسوس لشيء قصد تبيان خصائصه مثل خريطة بلد.
3. **المؤشر**: وهو ما يخبر عن شيء مستتر كالدخان فهو مؤشر على النار إذا لم تكن مرئية، وعلامات الوجه قد تكون مؤشرا على فرح أو غضب أو حزن.
4. **الرمز**: وهو كل علامة تشير إلى هوية شيء مثل: الحمامة رمز للسلام والميزان رمز للعدالة.

أهمية التواصل غير اللفظي:

تكمن أهميته في تمتين العلاقات الإنسانية والبشرية ، ويساهم في كشف رضى الأفراد وانفعالاتهم، واستخلاص الهميزات الثقافية والحضارية ، وتبيان مقوماتهم السلوكية والحركية في التعامل مع الأشياء، والمواقف داخل سياقات معينة.

كما يعتبر التواصل اللفظي، والتواصل بالإشارة عنصران متكاملان ،حيث يكمل الأخير الأول لأنّ: «هناك إفادات أخرى تحصل في أثناء عملية الكلام كالإشارة والإيماءة».[1]

وحصر عملية التواصل على اللسان فقط، معناه إغفال وتجاهل أشكال ، وأنساق أخرى لا تقل عنه أهمية ؛لأنّها تدعمه وتحدث معه تكاملا مؤثرا، بحيث تجعل اللغة الملفوظة في الحوار مفهومة بشكل سليم .

فالإشارة أثناء التخاطب توضح للمتلقي مدى انفعال الملقي ، ففي ذلك يقول الجاحظ: «فالإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط».[2]

---

[1] البلاغة والنقد، محمد كريم الكواز، الانتشار العربي،بيروت، ط1،2006، ص302

[2] البيان والتبيين، الجاحظ ،1،ص87

1 -4-3 **التواصل الكتابي:**

يعبر عن التواصل الكتابي بالتواصل الشخصي، ويعتمد على الكلمات والألفاظ المكتوبة لا المنطوقة في صياغة مضمون الرسالة التي توجه إلى المستقبل أفرادا، أوجماعات.

يعدّ اختراع الطباعة وتطورها التدريجي من أهم الخطوات التي ساهمت في تطوّره بإحداثها ثورة نشهد آثارها في كل حين، ونتيجة لذلك ازداد الإنتاج الفكري، ووصل إلى نقاط بعيدة ،تتعدى الحدود الإقليمية للمكان الذي يوجد فيه المرسل، ومن أبرز وسائل التواصل الكتابي الصحف، والمجلات، والكتب ،وغير ذلك من المطبوعات.

-أهمية التواصل الكتابي:

-إمكانية صياغة الرسالة بشكل أولي، وإتاحة الفرصة أمام المرسل للقيام بعملية التصحيح إذا تطلب الأمر ذلك.

-إمكانية توضيح الأفكار الأساسية للمستقبل.

-إمكانية التفكير بحرية، وإتاحة الوقت لصياغة الرسالة.

-إمكانية جعل الرسالة قصيرة ما أمكن والاستغناء عن الكلمات غير الضرورية.

-إمكانية استخدام خلاصة في الصفحة الأولى من التقرير عندما تكون الرسالة طويلة، وتتضمن نقاطا رئيسية تشير بوضوح إلى المضمون.

-إمكانية تنظيم الرسالة بعرض النقاط الرئيسية أولا.

-أمكانية إعطاء الرسالة عنوانا لنقل الموضوع بشكل واضح.

-إمكانية استخدام كلمات بسيطة، وجمل قصيرة واضحة.

1 -5 **العوامل المؤثرة في التواصل اللغوي**:

تتأثر العملية التواصلية بعوامل عدّة تجعلها تضطرب أحيانا ، من بينها عوامل لغوية وأخرى غير لغوية.

1- **العوامل اللغوية:**

أ - **الثنائية والازدواجية: "** Diglossie et Bilinguisme"

-**الثنائية اللغوية**:

الثنائية اللغوية هي الوضعية التي يستعمل فيها الشخص أو مجموعة من الأشخاص تنوعين لغويين على مستوى لغة واحدة.[1]

أي أنّ الثنائية تحدث في لغة واحدة وتتضمن تنوعين لغويين، مثال ذلك اللغة العربية الفصحى والعامية التي نجدها في المجتمعات العربية ويقصد بها «هذا التداخل العجيب بين الفصحى واللهجات الدارجة يستخدمها كل عربي، مثقفا كان أو أميا. فهو يتلقى في طفولته الأولى لهجة عامية متهافتة، ويزوّد بها في البيت ، ثم الشارع والنادي والملعب...،وسائر مصادر الثقافة الشعبية ،بل إنه يتعلم بعضها أيضا في المدرسة والمعهد والجامعة، ومن التلفاز، والمذياع والصحف ،ويمارسها في جميع حياته تفكيرا وتعبيرا .حتى إذا درس اللغة الفصحى ،قدّمت إليه مثقلة بأوزار العامية ،وما تحمله من آثار محلية وأعجمية ،تستبد بفكره ولسانه وقلمه، وتغمر تلك الشذرات الفصحى، وتفسد مدلولها وغاياتها التي ترمي إليها».[2]

إذن فالثنائية اللغوية مفهوم شائع الاستعمال يطلق على الحالة التي تربط العربية الفصيحة بالعامية الدارجة، لما بينهما من اختلاف على المستوى الصوتي أو التركيبي أو النحوي أو الدلالي وبذلك تكون عاملا مؤثرا في عملية التواصل.

-**الازدواجية اللغوية**:

يطلق هذا المصطلح على استخدام فرد أو جماعة للغتين مختلفتين في آن واحد كاستعمال العربية الفصيحة واللغة الفرنسية في نفس الوقت. وبذلك يمتلك صاحبها نظامين من التفكير ، فيكون متفتحا على الثقافات الأخرى. غير أنها تؤثر في عملية التواصل من حيث تداخل تلك اللغات.

":L'interférence ب - **التداخل اللغوي"**

التداخل لغة «هو الالتباس والتشابه، وهو دخول الأشياء بعضها في بعض».[3]

---

[1] ينظر: Galisson. R. Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, (1976) Hachette, Paris, p504.

[2] المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر، بيروت، (لبنان)،ودار الفكر دمشق، سورية، ط1، 1999،ص112.

[3] لسان العرب، ابن منظور، مادة"دخل" المجلد الحادي عشر، ص243.

أما اصطلاحا فهو نفوذ بعض العناصر اللغوية من لغة إلى لغة أخرى ، مع تأثير الواحدة في الأخرى. ويؤثر في عملية التواصل نتيجة لممارسة الشخص أكثر من نظام لغوي ،حيث يتجلى التداخل في أكثر الأحيان من حيث الألفاظ، والتراكيب ، حيث ينقل صفات صوتية أو صرفية أو معجمية، أو تركيبية للغة معينة، وهو يتحدث لغة أخرى "L'alternance de codes Le mélange linguistique ج- **الانتقال والمزج اللغوي: "**

يحدث الانتقال باستعمال نظامين في الخطاب، من حيث عدم قدرة الشخص على استعمال النظام اللغوي للغة الأولى، فيلجأ إلى النظام اللغوي الآخر مثلما يحدث في مجتمعنا الجزائري ، إذ تجد الشخص يخاطبك بمقاطع تنتمي إلى أنظمة لغوية مختلفة.والانتقال لا يتم على مستوى اللغة الفصحى، بل حتى بين اللهجات المحلية نفسها.

أما المزج اللغوي فيتميز عنصر أو عدّة عناصر من لغة ما في ملفوظ من لغة أخرى"مثال ذلك ما يحدث بين اللغتين العربية والفرنسية في المجتمع الجزائري بكثرة حيث وجدت هذه الظاهرة منذ وصول الفرنسيين إلى الجزائر، وقد أدى الوضع المعيشي وضرورة التواصل إلى ابتكار هذه التنوعات المزجية، بداية من عدم إجادة الاستعمال الحقيقي للغة المحتل.[1]

2 -**العوامل غير اللغوية:**

أ -**العوامل النفسية:**

للعوامل النفسية تأثيراتها السلبية والإيجابية في التواصل اللغوي، سيّما في المحيط متعدد اللغات، كما هو الحال في الجزائر، مما يجعل المرسل في حيرة من أمره من حيث اختيار اللغة المناسبة التي يتطرق بها إلى موضوعه، وذلك عندما لا تصل الرسالة بشكل جيد إلى المرسل إليه، ولا يتمّ الإقناع، وهنا لا بد من البحث عن الأسباب المؤدية إلى ذلك والتي قد تكون ممثلة في الفوارق الاجتماعية أو الأخلاقية، أو المهنية أو اضطراب شكل التفكير لدى المخاطِب أو المخاطَب؛ بحيث يسود عملية التواصل الغموض والتشويش،تفكك الأفكار، وعدم ترابطها إضافة إلى أسباب أخرى كأن يكون أحد طرفي

[1] ينظر: Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algériens et leur(s) langue(s),1987, p115.

العملية التواصلية مصابا بعيوب النطق و الكلام الناتجة عن نقص القدرة السمعية أو العقلية. ومن هنا تتأثر العملية التواصلية بهذه العوامل النفسية التي تشكل النقطة الأساسية في المحادثة التي تجمع بين نفسيتين مختلفتين .

ب - **العوامل الاجتماعية:**

إنّ التواصل أساس كل العلاقات الاجتماعية، وتعتبر اللغة الركيزة الأساسية لتلك العلاقات وتدعمها عن طريق التفاعل والتبادل الذي يتم بين أفراد ذلك المجتمع.

وتؤثر العوامل الاجتماعية في التواصل اللغوي من ناحية النظام اللغوي المتواضع عليه الذي يشترك فيه جميع الأفراد الذين يتفقون على معان معينة للكلمات.حيث يزول التواصل بزوال هذا الاتفاق .

ج - **العوامل الثقافية:**

في كثير من الأحيان يبني الإنسان رأيه على خبراته السابقة، ويريد من الآخرين أن يشاركوه رأيه ومن هنا فإنّ القيم تشكل جزء من الاتصال، فالثقافة تشمل المعرفة والعقائد، والفن، وكل العادات التي يكتسبها الإنسان الفرد المتكلم وكل ما يتأثر به ويؤثر ذلك في عمليته الاتصالية «من أهم العوامل التي تساعد على الحوار المقنع تحديد معاني المفردات المستعملة تحديدا دقيقا لئلا يكون كل من المتحاورين يستعملها بمعنى مختلف عن الآخر فلا ينتج عن ذلك إقناع بل لبس وسوء تفاهم»[1].

ويتحكم في ذلك مجموعة من العناصر الطبيـعيــة والاجتماعية، والنفسية والثقافية والتاريخية والدينية وغيرها ،حيث يؤدي عدم تناسب أو تقارب ثقافة أطراف العملية

[1] أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما،عالم المعرفة، المجلس الوطني للعلوم والآداب والفنون، الكويت، ط2، 1979 .ص35.

التواصلية إلى عدم التفاهم أو حتى سوء تأويل الألفاظ وهنا يحصل ما يسمى بالإخفاق أو عدم النّجاح.

المبحث الثاني: التواصل عند علماء العرب

...قد يتضمن القديم من الإمكانات ويفتح من الآفاق ما يجعل فائدته تمتد إلى بعيد الأزمان حتى يبدو كأنّه شيء حديث في كل واحد من هذه الأزمان البعيدة، كما أنّ الحديث على العكس من ذلك، قد تقلّ إمكاناته وتضيق آفاقه ،حتى كأنّه أشبه بالماضي الميّت منه بالحاضر الحيّ...[1]

إنّ الحديث عن موضوع التواصل في التراث العربي ضروري لبيان الامتدادات المعرفية للمدونة العربية، وتقديم جانب من الأفكار التي عرضها علماء العربية قديما .

لم يتخذ المفكرون العرب القدماء العبارة اللغوية موضوع دراسة مجردا مقطوعا عمّا يلابسه بل ركنا من أركان عملية تواصل تامة تتضمن مقاما ومتخاطبين بالإضافة إلى المقام نفسه.ورأوا أنّ التواصل لا يتم بواسطة مفردات ، أو جمل بل بواسطة نصوص باعتبار النص وحدة تواصلية متكاملة ، وهم بذلك ميزوا بين القدرة التواصلية والقدرة اللغوية ،كما أنّ نجاح التخاطب عندهم محكوم بخضوع الخطاب إلى مجموعة من الضوابط إن اختلت أدى اختلالها إلى تشويش أو إخفاق تام .يمكن أن نرجع هذه الضوابط إلى ضابطين أساسيين هما ضابط"الإفادة"وضابط "الوضوح".[(2)]

ظاهرة التواصل متشعبة في التراث اللساني العربي، لا يمكن التطرق إليها في هذا المقام لذلك سأتطرق لبعض الأعلام البارزين لأبين بعضا من عطاءاتهم في هذا المجال

1 -سيبويه: (ت سنة 180هـ)

يحدد سيبويه مفهوم التواصل في قوله: « وأما تفاعلت فلا يكون إلا وأنت تريد فعل اثنين فصاعدا، ولا يجوز أن يكون معملا في مفعول، ولا يتعدى الفعل إلى منصوب »[3]، مضيفا إلى قوله هذا «أن تفاعل يلفظ بالمعنى في فاعلته، ويقصد

[1] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص24

[(2)] ينظر:المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، أحمد المتوكل، ص207-208.

[3] الكتاب، سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق عبد السلام هارون،دار الجيل ، بيروت، 1966، ج4، ص68.

أن فاعل مثلها مثل تفاعل كلتاهما تدل على تشارك اثنين في أمر »[1] ، ويقول: « اعلم أنك إذا قلت: فاعلته فقد كان من غيرك إليك مثل ما كان منك إليه حين قلت فاعلته ومثل ذلك: ضاربته ، وفارقته، وكارمته»[2]

نستخلص من قوله أن التواصل لا يكون إلا من اثنين فصاعدا؛ لأنه يدل على التفاعل والتشارك.

أما ما يتعلق بالسياق فنجده يقول: « وذلك قولك إذا رأيت رجلا متوجها وجهة الحاج، قاصدا في هيئة الحاج قلت: مكة ورب الكعبة حيث ركنت أنه يريد مكة، كأنك قلت: يريد مكة والله . أو رأيت رجلا يسدد سهما قبل القرطاس ، فقلت: القرطاس والله أي يصيب القرطاس ، وإذا سمعت وقع السهم في القرطاس قلت : القرطاس والله أي أصاب القرطاس ، ولو رأيت ناسا ينظرون الهلال، وأنت معهم بعيد فكبروا ، لقلت: الهلال ورب الكعبة أي أبصروا الهلال ، أو رأيت ضربا فقلت على وجه التفاؤل : عبد الله ، أي يقع بعبد الله ، أو بعبد الله يكون »[3] من خلال هذه النماذج لا يمكن التصرف في هذه الأقوال أو الملفوظات إلا داخل سياقاتها ومقاماتها التداولية ، حيث تترابط مكوناتها التي تشكل عملية التواصل بين أفراد المجتمع.

فالقول الطبيعي (مكة ورب الكعبة) سياقه المقامي والتواصلي : شخص متوجه وجهة الحاج ويرتدي زي الإحرام ، وضعية المتكلم حاضر قريب ويرصد ذلك بعينه وتقدير الكلام يريد مكة والله.

الهلال ورب الكعبة سياقه المقامي التواصلي ناس ينظرون الهلال، ويكبرون وضعية المتكلم حاضر بعيد ويرصد ذلك بعينه ويسمع بأذنه وتقدير كلامه أبصروا الهلال .

إن المحذوف المقدر في مثل هذه الأقوال الطبيعية يتعلق استحضاره بعناصر متعددة منها:

- وضعية المتكلم والمخاطب
- تجاورهما

[1] المصباح المنير، الفيومي، المكتبة العلمية،ةدط، دت، ص435.

[2] الكتاب ،سيبويه ، ص69.

[3] المصدر نفسه، ص 257

- موقعهما من مرجع خطابهما أو الموضوع
- العالم الخارجي(أي المعلومات الحاصلة على الواقع والتي تساعد المستدل

على بناء دليله بوجه يستفاد منه أن المقصود هو معنى لم يتناوله اللفظ بالنطق[1]

مثال آخر هذا باب يكون المبتدأ فيه مضمرا، ويكون المبني عليه مظهرا، حيث يضعك سيبويه أولا في السياق المقامي ،قبل أن ينصرف لتحليل الأقوال المضمرة، ويبين كيف استقامت، وذلك أنك رأيت صورة شخص فصار آية لك على معرفة الشخص ، فقلت: عبد الله وربي ، كأنك قلت : ذاك عبد الله، أو هذا عبد الله، أو سمعت صوتا ، فعرفت صاحب الصوت، فصار آية لك على معرفته فقلت: زيد وربي ، أو أمسكت جلدا ، أو شممت ريحا فقلت: زيد أو المسك ، أو ذقت طعاما، فقلت: العسل، ولو حدثت عن شمائل رجل ، فصار آية لك على معرفته، لقلت: عبد الله ، كأن رجلا قال: مررت برجل راحم للمساكين، بار بوالديه ، فقلت فلان والله[2]

نجد سيبويه شديد العناية بقضية أشكال التواصل بمختلف أبعادها حتى لتراه يدقق في بعض التفاصيل التي تتحكم في إنشاء الكلام وإنجازه، وتسهم من وجه ثان في تفسيره وتأويله فتجد في هذا النص السالف الذكر من هذه الأشكال التواصلية اللاشفوية[3]

بالرجوع إلى النص السالف الذكر نجد أنت سيبويه قد وضع في حسبانه بعض عناصر المقام المتمثلة في :

- المرسل ممثلا في : المتكلم
- المقام : أنت منهم بعيد ، مس الجلد ، شم الرائحة.
- القناة كلام ، الإشارة.....

الجملة عند سيبويه «ليست بنية جامدة، ولكنها حية ومتداولة بين متكلم ومخاطب يراعي فيها المتكلم ما يأخذ باهتمام مخاطبه، فيقدم ما يجب تقديمه، ويؤخر ما يجب تأخيره، ويوجز إن كان المقام يقتضي الإيجاز، ويطنب إذا كان المقام يقتضي الإطناب

[1] ينظر: الأفق التداولي، نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية، إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث،الأردن ط1، 2011، ص81

[2] المرجع نفسه ، ص83.

[3] ينظر: قوة التواصل اللاشفوي، أوجين رادوسيب، الفكر العربي المعاصر، ع 113، ص 136.

ومثل هذه السمات المميزة لطبيعة الكلام كثيرة في كتاب سيبويه »[1] . إن الجملة المفيدة عند سيبويه تعادل الكلام المستغني الذي يحسن السكوت عليه، فهو يشكل وحدة خطابية تؤدي وظيفة التبليغ، وبها تتم إفادة المخاطب: فـ«الكلام المستغني أو الجملة المفيدة، هو أقل ما يكون عليه الخطاب، إذا لم يحصل فيه حذف» [2]، وهي نظرة للغة من جانبها الوظيفي، تتمثل في الإعلام والمخاطبة؛ أي التبليغ المتبادل للأغراض بين المتخاطبين [3] بل إن سيبويه عندما تحدث عن الحذف ربطه بعلم المخاطب، وجعل ـ بذلك ـ المتكلم يستند إلى بديهة المخاطب في فهم المحذوف وبالتالي تحصل الإفادة من الكلام.

ويوضح سيبويه العوامل التي أدت الناطقين بالعربية إلى اتباع الحذف، وهي طلب الخفة على اللسان ، واتساع الكلام والاختصار ،رابطاً كل ذلك بعلم المخاطب ومتحدثاً عن الحذف بجميع أنواعه، مثل حذف الاسم ، سواء أكان مضافاً أو مضافاً إليه. وحذف المبتدأ والخبر والصفة والموصوف، وحذف الفعل سواء أكان للإغراء أم للتحذير أم للتعجب مراعياً ـ في ذلك ـ التخفيف على اللسان ووجود القرينة التي نجدها في علم المخاطب؛ فالخفة على اللسان تساعد على التبليغ بسهولة ويسر، وعلم المخاطب بهذه الخصائص يسهل عليه فهم الكلام الموجه من المتكلم، ثم إنه مرتبط بأحوال التخاطب مثل: حالات الإغراء والتحذير، والتعجب، وغيرها؛ أي إن الخطاب يحدث في مكان وزمان معينين كحدث إعلامي تبليغي بحسب ما تقتضيه أنشطة الحياة اليومية. [4]

يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الشأن: «إن النحو العربي قد أسس على الغرض الذي من أجله خلق اللسان، وهو الإفادة؛ فغرضه لغوي محض، إذ يجعل الاسم والفعل عمادين للحديث، وهو ما يجري بين المتكلم والمخاطب، وهو شديد الاهتمام بهذين القطبين للكلام. فالاسم والفعل لا يطابقان الاسم والكلمة، كما يفهمها، بل قد يوافق هذان المفهومان المحدث عنه (المسند إليه)، والمحدث به (المسند) بشرط أن يعتبر فيهما

---

[1] الأفق التداولي ، نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية، إدريس مقبول ،عالم الكتب الحديث ،2011، الأردن ، ص94

[2] انظر :الجملة في كتاب سيبويه، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة المبرز، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، ع2، 1993،ص9

[3] المرجع نفسه: ص9 وما بعدها.

[4] توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، بشير ابرير، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللسانيات التطبيقية،، جامعة باجي مختار عنابة، 1999- 2000،ص 07.

التصديق والتكذيب؛ أي من حيث صحة الحكم وبطلانه، والواقع أن هذا الاعتبار منعدم عند سيبويه، ووجوده عند من تلاه يدل على تأثرهم بالمنطق، ومن جراء ذلك كانت مادة الدراسة النحوية العربية هي الحديث (لا الحكم) من حيث هو تبادل لفظي ذو فائدة بين قطبين ـ لافظ وسامع ـ وإن اشتبه الأمران على متأخري النحاة، فليس إلا لأنهم تناسوا حقيقة البلاغ اللغوي»[1].

نجد عمل سيبويه يلتقي مع أحدث الاتجاهات مع تباعد الزمن، إذ كان يهتم بالسياق كثيرا. وتكثر في الكتاب الإشارة إلى فهم المخاطب، واستغناؤه عن بعض العناصر اللغوية في الجملة اعتمادا على فهمه والسياق الذي تجري فيه عملية الكلام. إذ كان يعنى بوصف الموقف الذي يجري في استعمال الكلام، وما يخالطه من حال المخاطب وحال المتكلم وموضوع الكلام. مما جعله يدرك كنه البنية الجانبية للتركيب النحوي، ويرسم معالم هادية لتعلم العربية تعلما يضع موضعه، ويعرف لكل مقال مقامه[2]

فالاختصاص مثلا كان من دواعي تقدم المفعول به في قوله تعالى: ﴿إياك نعبد وإياك نستعين﴾ [الفاتحة 5] كما ينص على ذلك الزمخشري، وأيضا في قولك:"زيدا ضربت" فتقديم المفعول تخصيص له بالضرب دون غيره، كما يقول ابن الأثير، ويذكر التفسير نفسه في عرضه لقوله ﴿بل الله فاعبد وكن من الشاكرين﴾ [الزمر66] ، فيقول: فإنه إنما قال: بل الله فاعبد، ولم يقل: بل اعبد الله، لأنه إذ تقدم وجب اختصاص العبادة به دون غيره، ولو قال: بل اعبد الله، لجاز إيقاع الفعل على أي مفعول شاء[3]

وميزة أخرى تميز بها سيبويه، وهي أنه بنى تفسيره لكثير من الظواهر الخاصة بالتبليغ على المعرفة بقوانين خاصة بالخطاب استقاها من استقرائه الدائم واهتمامه المستمر بكلام العرب وذلك في قوله: «.... إذا قلت عبد الله منطلق تبتدئ بالأعرف ثم

[1]: النحو العربي ومنطق أرسطو، عبد ارحمن الحاج صالح ،مجلة كلية الآداب ، جامعة الجزائر، العدد1، 1964،ص79.

[2] النحو والدلالة، مدخل إلى دراسة المعنى النحوي الدلالي، محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، القاهرة، مصر ،ط1، 2000، ص115.

[3] البعد التداولي في النحو الوظيفي،طه الجندي، مجلة كلية دار العلوم الشهرية ، عدد 7، ص8

تذكر الخبر، وذلك قولك: كان زيد حليماً، وكان حليماً زيد، لا عليك أقدمت أو أخرت، إلا أنه على ما وصفتُ لك في قولك ضرب زيداً عبد الله. فإذا قلتَ: كان زيد فقد ابتدأت بما هو معروف عنده مثله عندك، فإنما ينتظر الخبر، فإذا قلت كان حليماً فإنما ينتظر أن تعرفه صاحب الصفة، فهو مبدوء به في الفعل، وإنْ كان مؤخراً في اللفظ. فإن قلت: كان حليم أو رجل، فقد بدأت بنكرة، ولا يستقيم أن تخبر المخاطَب عن المنكور، وليس هذا بالذي ينزل به المخاطب منزلتك في المعرفة»[1].

إن هذه اللطائف التي أوردها سيبويه، تبين معرفته العميقة بخصائص الكلام عند العرب في مختلف أحواله ومقاماته؛ فمن ذلك الابتداء بما هو معروف، وبناء عليه يأتي ذكر الخبر وإعلام المخاطب، مثل ما يعلم به المتكلم.[2]

اجتهد العلماء في بيان أدوار ووظائف المتكلم والمخاطب في نجاح العملية التواصلية وتوجيهها، وتحديد مسارها الدلالي والتداولي، حتى لا ينظرون إلى الخطاب مجردا عن صاحبه وعن متلقيه، وعن وجوه العلاقة بين صاحب الخطاب والمخاطب.

وسيبويه دائم الاستدعاء لهذين الركنين(المتكلم/ المخاطب) خاصة في مستوى التعليل والتوجيه للكلام العربي، لأن هذا الأخير كما يقول طه عبد الرحمن: « لا يكون كلاما حتى تحصل من الناطق إرادة توجيهه إلى غيره، وما لم تحصل منه هذه الإرادة، فلا يمكن أن يعد متكلما حقا، حتى ولو صادف ما نطق به حضو ر من يتلقفه، لأن المتلقف لا يكون مستمعا حقا حتى يكون قد ألقي إليه بما يتلقف، مقصودا بمضمونه هو أو مقصودا به غيره، بوصفه واسطة فيه أو قل متى يدرك رتبة المتلقي»[3]

جاء في هذا الباب، يقول سيبويه: « وإنما حسن الإخبار عن النكرة حيث أردت أن تنفي أن يكون في مثل حاله شيء أو فوقه، لأن المخاطب قد يحتاج إلى أن تعلمه مثل هذا»[4]

---

[1] الكتاب، سيبويه،، ج 1/ص47-48.

[2] توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، بشير ابرير، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللسانيات التطبيقية،، جامعة باجي مختار عنابة، 1999- 2000،ص 09.

[3] اللسان والميزان، طه عبد الرحمن ، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، ص214.

[4] الكتاب :سيبويه ، 2/ص 54.

وفي اعتبار دور المخاطب(المتلقي) في قيام العملية التخاطبية يمنع سيبويه بعض التراكيب لما فيها من لبس محتمل وإيهام للمخاطب بخلاف المقصود يقول: «ولا يجوز أن تقول بعت داري ذراعا، وأنت تريد بدرهم، فيرى المخاطب أن الدار كلها ذراع، ولا يجوز أن تقول: بعت شائي شاة شاة، وأنت تريد برهم، فيرى المخاطب أنك بعتها الأول فالأول على الولاء، ولا يجوز أن تقول: بنيت له حسابه بابا ، فيرى المخاطب أنك إنما جعلت له حسابا بابا واحدا غير مفسر، ولا يجوز تصدقت بمالي درهما، فيرى المخاطب أنك تصدقت بدرهم واحد»[1]

فاللبس كما هو معلوم أنواع، منه ما يرجع إلى أسباب تركيبية، ومنه ما يسمى باللبس المجازي[2] الناجم عن دلالة اللغة مقاميا وسياقيا.

يؤكد سيبويه على ضرورة الالتزام بقواعد التخاطب التي يقوم شق منها على مراعاة الأوضاع والمقاصد، وإلا كان العاذل عن كل ذلك ملغزا تاركا لكلام الناس الذي يسبق إلى أفئدتهم.[3]

يذكر سيبويه من أن مدار الكلام على تأليف العبارة ،وما فيها من حسن أو قبح النظم وفساده، قال: « هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة : فمنه مستقيم حسن ، ومحال ومستقيم كذب ، ومستقيم قبيح ، وما هو محال كذب فأما المستقيم الحسن فقولك : أتيتك أمس وسآتيك غدا ، وأما المحال فإن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: آتيتك غدا وسآتيك أمس، وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت البحر ونحوه، وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، ولي زيدا يأتيك وأشابه هذا ، وأما المحال الكذب ، فإن تقول: سوف أشرب ما البحر أمس»[4]

2 - **الجاحظ**: (ت 255هـ)

[1] الكتاب: سيبويه، 1،ص 393.

[2] طرق التضمين الدلالي والتداولي في اللغة العربية وآليات الاستدلال: سرحان إدريس ، ص48-51.

[3] الكتاب، سيبويه: ، 1/ص 308.

[4] الكتاب، ج1 ،ص8.

يحدد الجاحظ قضية التبليغ بين المتخاطبين في قوله: «والمفهم لك والمتفهم عنك شريكان في الفضل، إلا أن المفهم أفضل من المتفهم، وكذلك المعلم والمتعلم» [1]. فالهدف الذي يرمي إليه المتخاطبان «إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع» [2]. يركز الجاحظ ـ هنا ـ على الهدف من التبليغ وهو الفهم والإفهام، وبأي طريقة تم ذلك، فالمهم أن تحصل الغاية والفائدة من التخاطب.

إن شرف المعنى وقيمته لا تتعلق بصاحبه، من الخاصة هو أم من العامة؛ وإنما تتعلق بصحته وفائدته وما يقدم من منفعة بالنظر إلى ما تقتضيه أحواله؛ فالقضية الأساسية ـ هنا ـ هي الانتفاع بالكلام في الإبانة عن الغرض وتحقيق الحاجة، ولا يتم ذلك إلا بالفهم والإفهام؛ أي التخاطب في المقامات والأحوال المناسبة لذلك.

ولنا في ذلك قول أحد أعلام العرب بشر بن المعتمر(226هـ) المعتزلي شيخ الجاحظ (255هـ) في بيان قدر اللفظ وعلاقته بالمعنى حتى يؤدي وظيفة التواصل على أكمل وجه:«وينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، وأقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقص دار تلك الحالات...»[(3)]

المتأمل لهذا النص يجده يشمل عناصر العملية التواصلية بين المتكلم والمخاطب وما يترتب على ذلك من تأثير في الخطابات التي تنشأ بينهما ، فينبغي للمتكلم:[4]

1-أن يعرف أقدار المعاني ويوازي بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات

[1] البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ، مصر ط4، 1395هـ ج1 ، ص25.

[2] المصدر نفسه: ص78.

[(3)] البيان والتبيين ، ص44.

[4] توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، بشير ابرير، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللسانيات التطبيقية،، جامعة باجي مختار عنابة، 1999- 2000،ص11.

فعندما يعرف المتكلم قيمة المستمع وقدره، سيعرف ما هي المعاني التي سيبلغه إياها حسبما تقتضي الأحوال.

2-يجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، فبناء على معرفة المتكلم

بمن يتكلم، أي بالمسامع يقوم باختيار الكلام المناسب في المكان والزمان والمقام المناسب.

3 -وبذلك يكون كلامه في مستويات حسب أقدار المعاني وأقدار المقامات وأقدار

المستمعين ،والحالات التي يكونون فيها، فلكل طبقة اجتماعية مستوى من الخطاب يليق بمقامها، على المتكلم أن يعرفه، لكي يختار الكلام الذي يقتضيه مقام التخاطب وكلام الناس في طبقات كما الناس أنفسهم في طبقات [1].

فالكلام مستويات متعددة من حيث استعماله، فما تخاطب به العامة لا تخاطب به الخاصة، وما يقتضيه الخطاب اليومي من خفة وعفوية لا يقتضيه الخطاب المرتل الذي يتميز بالانقباض النفسي والفيزيولوجي، ثم إن «نشاط القائل على قدر فهم المستمع» [2]؛ فإذا كان المستمع ذا ملكة جيدة في الفهم والتحليل فإن ذلك يجعل المتكلم في حالة جيدة لتبليغ خطابه في أحسن الظروف وبكيفية فيها من الحيوية والنشاط ما يضمن حسن الحديث ونفع المؤانسة[3]. والعكس صحيح كذلك؛ فـ«من لم ينشط لحديثك فارفع عنه مؤنة الاستماع منك» [4].

ويقول بشر في موضع آخر: «والمعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني الخاصة، وكذلك ليس يتضع بأن يكون من معاني العامة وإنما مدار الشرف على الصواب وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكل مقام من المقال» [5]

يري بشر أن المعاني لا تشرف كلاما إلا بقدرتها على تحقيق الصواب ،وتحقيق المنفعة ،وذلك من خلال موافقة الحال ومناسبة المقال للمقال، حيث لا تستخدم ألفاظا

---

(1) البيان والتبيين ، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ، مصر ط4، 1395هـ ج1، ص133..

[2] البيان والتبيين، الجاحظ 2/ص30.

[3] المصدر نفسه،ص30.

[4] البيان والتبيين ، الجاحظ ،ج 1/ ص99.

[5] المصدر نفسه، ص136

غريبة أو غير مفهومة ،فإن الوحشي من الكلام يفهمه الوحشي من الناس. وبذلك فهو يراعي مقام السامع من حيث طبقته، فلكل من الخاصة والعامة معان يخاطبون بها.

ولم يكتف الجاحظ بالحديث عن التبليغ اللغوي؛ بل نقرأ له آراء بارزة ومهمة جداً عن التبليغ غير اللغوي مستدلاً على حاجة اللغة إلى وسائل تعبيرية أخرى غير لغوية، فقد قال: «فأما الإشارة فباليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان وبالثوب وبالسيف»[1]. ويكاد يتطابق قول الجاحظ هذا مع قوله في كتابه الحيوان: "«فأما الإشارة فأقرب المفهوم منها: رفع الحواجب وكسر الأجفان ولَيّ الشفاه وتحريك الأعناق وقبض جلدة الوجه، وأبعدها أن تلوي بثوب على مقطع جبل تراه عين الناظر"» [2].

ونجده قد أشار إلى أهمية الإشارة في إيصال المعنى، وأنّ الدلالة لا تقتصر على اللفظ حيث إنّه قسّم أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغيره إلى خمسة أشياء [(3)]:اللفظ والإشارة، والعقد، والخط، والنِّصبة.ويعني باللفظ: الكلام المنطوق وبالإشارة: الحركة باليد أو العين، ونحوهما مما يدلُّ على معنى. وبالعقد: ضربا من الحساب يكون بأصابع اليدين وبالخط: الكلام المكتوب، بالنصبة: العلامة الدالة على شيء،قال:«وأما النِّصبة فهي الحال النّاطقة بغير لفظ، والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السماوات والأرض وفي كلِّ صامت وناطق، وجامد ونام، ومقيم وظاعن وزائد وناقص، فالدلالة التي في الموات الجامد كالدلالة التي في الحيوان الناطق فالصامت ناطق من جهة الدلالة والعجماء معربة من جهة البرهان..."[(4)]

تستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على«الحركات وهيئات وتوجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ المعلومات»[(5)].

---

[1] البيان والتبيين ، ج1 ، ص79.

[2] الحيوان: الجاحظ ،تحقيق عبد السلام هارون، ، دار الجيل بيروت، ط2، 1996، ج1، ص48.

[(3)] البيان والتبيين، الجاحظ، ج81/1

[(4)] البيان والتبيين، الجاحظ، ج1 ص81.

[(5)] السيمياء، بيير يرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، (لبنان)، ط1(1984)،ص122.

ويشمل كذلك« الحركات والإشارات المرئية المؤلفة، كذلك الرسم والصورة الفوتوغرافية والسينما والفن التشكيلي، تعتبر لغات من حيث إنّها تنقل رسالة من مرسل إلى متلق من خلال استعمال شفرة نوعية، وذلك دون أن تخضع لقواعد بناء اللغة الكلامية كما يقننها النحو»[1].

إن الإشارة ـ هنا ـ تعادل الحركة الجسمية؛ فإما أن تكون باليد أو بالرأس أو بالعين أو بالحاجب أو بالمنكب، وهذه كلها إشارات معبرة يمكن أن تكون وسائل تبليغ غير لغوية تستعمل في التخاطب بين الناس حسب مقتضى الحال ، ومستدعيات الضرورة. فإذا كان المتخاطبان قريبين من بعضهما كانت الإشارة برفع الحواجب وكسر الأجفان وليّ الشفاه وتحريك الأعناق وقبض جلدة الوجه؛ لأنها تفاصيل دقيقة في الوجه لا تمكن رؤيتها من بُعد. وأما إذا كان المتخاطبان بعيدين عن بعضهما ،فإن نوعية الإشارة تتغير فتصير بالثوب وبالسيف بحسب الحالات والمقامات الاجتماعية.

إن الإقبال بالوجه له دور مهم في فهم القصد وتبليغ المراد والتفاهم بين الناس، ولا يكفيك الاستماع إلى محدثك؛ إنما يجب أن يكون هناك جمع بين الاستماع والمشاهدة للإحاطة بمعرفة ظروف الكلام ومقاماته، والتمكن من مشاهدة الحال التي تصحب الخطاب كما يمارسه صاحبه.

وقد أشار الجاحظ إلى هذا في قوله: «...كان مطرف بن عبد الرحمن، يقول: لا تقبل بحديثك على من لا يقبل عليك بوجهه، وقال عبد الله بن مسعود: حدث الناس ما حدجوك بأسماعهم ولحظوك بأبصارهم، فإذا رأيت منهم فترة فأمسك... »[2]. كما قابل الجاحظ بين الإشارة واللفظ، فأشار إلى أنها «نعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وتغني عن الخط. »[3].

إن الإنسان وهو يتلفظ بالكلام يحدث إشارات ضرورية في التفاهم، ولا يمكن لأي منّا أن يتكلم ،ولا يحدث حركات أو إشارات معينة مصاحبة لكلامه كوسيلة من وسائل إيضاحه، كما تنوب الإشارة عن اللفظ أحياناً، فيستطيع المتكلم الإبانة

---

[1] معرفة الآخر مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، كتاب جماعي، المركز الثقافي العربي، 1990، ص111.

[2] البيان والتبيين ج1/ ص99

[3] البيان والتبيين ج1 ، ص79.

عن غرضه والتفاهم مع غيره بوساطتها دون الحاجة إلى لغة فـ"مبلغ الإشارة أبعد من مبلغ الصوت."[1] وهي ـ من جهة أخرى ـ تغني عن الخط فلا يتم التبليغ بالكتابة وإنما يتم بها إن اقتضت الحال ذلك.

إن دور الإشارة يكمن في كونها وسيلة أساسية تمكن المتكلمين من تبليغ أغراضهم والتفاهم فيما بينهم ومعرفة مقاصدهم الدقيقة جداً وعلاقاتهم الحميمة «ولولا الإشارة لم يتفاهم الناسُ معنى خاص الخاص، ولجهلوا هذا الباب البتة »[2]، فلولاها ما تمكنوا من مخاطبة بعضهم ولاستغلقت عليهم أمور عديدة واستحال عليهم هذا النوع من التعبير عن أغراضهم الخاصة جداً بوساطة الإشارة ،ولا يُستطاع ذلك باللغة في بعض الأحيان.

كما تحدث الجاحظ عن الاستعداد النفسي لدى المتلقي، أو ما يسمى مراعاة حال المخاطب فقال: «إذا لم يكن المستمع أحرص على الاستماع من القائل على القول، لم يبلغ القائل في منطقه، وكان النقصان الداخل على قوله بقدر الخلة بالاستماع منه »[3]معنى هذا أن المستمع إذا لم يكن في حالة نفسية جيدة ؛فإنه لن يستوعب الخطاب كما ينبغي،ومراعاة حال المخاطب .

تعني أن نأخذ بعين الاعتبار هويته اللغوية، والاجتماعية والثقافية، وأن نستحضر الظروف الموضوعية ،وخصائصه النفسية ،والذاتية التي تحكمه وتحدده[4]

كما كانت عنايته بالمتكلم عناية كبيرة حيث يقول: « أن يراعي المتكلم قدر مخاطبيه ومنزلتهم الاجتماعية، فالقول لا يقنع إذ لم يكن موجها ؛أي مكيفا بحسب الحاجات الخاصة التي تقتضيها فئات المخاطبين. فالوضعيات تختلف، والمراتب تتباين والأفهام

[1] البيان والتبيين ج1 ، ص80.

[2] المصدر نفسه، ص78.

[3] المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، جمال الحضري ،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ط1، 2010 ، ص 315.

[4] ينظر الحجاج مفهومه ومجالاته ، حافظ إسماعيل علوي، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ط1، 2010، ج1، ص 241.

تتفاوت.....والمفهم لك والمتفهم عنك شريكان في الفضل، إلا أن المفهم أفضل من المتفهم ،وكذلك المعلم والمتعلم هكذا ظاهر هذه القضية وجمهور هذه الحكومة»[1]

ومن المفاهيم التداولية التي تنبه إليها الجاحظ وأعطاها أهمية كبيرة المقام ودوره في دورة التخاطب يقول: «...يكون لفظك رشيقا عذبا ، وفخما سهلا، ويكون معناك ظاهرا مكشوفا، وقريبا معروفا، إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامة أردت »[2] وهذا يدل على أن من شروط الخطاب الناجع أن يكون «لتلك الحال وفقا»[3]

ويقال فيه: «والجاحظ لا يكتفي بالدعوة النظرية إلى مراعاة حال المخاطب، بل يمارس ذلك في متاباته، فهو يقول عن أحد كتبه: وهو كتاب يحتاج إليه المتوسط العاميّ، كما يحتاج إليه العالم الخصيّ، ويحتاج إليه الريّض كما يحتاج إليه الحاذق والملاحظ عن كتاباته أنها تحاول أن تأخذ بعين الاعتبار المخاطَب في تعدديته، كأنها تستهدف مخاطبا عاملا كونيا، وتحاول أن تراعي في إنتاج الخطاب تعدد المخاطب واختلافه »[4]

وما يمكن قوله عن الجاحظ

-أنه نظر إلى ظاهرة التبليغ نظرة ثاقبة وصائبة جداً، وحاول الإحاطة بها من جميع جوانبها، وما تطرق إليه في القرن الثالث الهجري، فيه ما فيه مما توصل إليه الدارسون المحدثون، مما يجعله حدثاً فريداً في تاريخ الثقافة العربية.

- تقريره بعض معايير جودة اللفظ أو الاستعمال اللغوي.

- التنبّه إلى مستويين من اللغة: تواصلي، وتداولي وإسهام الإشارة وما في حكمها في تكوين لغة التواصل.

---

[1] البيان والتبيين ، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ، مصر ط4، 1395هـ ج1، ص 11، 12.

[2] المصدر نفسه، ص 136.

[3] المصدر نفسه ج2، ص7.

[4] الحجاج مفهومه ومجالاته، حافظ إسماعيل علوي، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ط1، 2010،ج1، ص241.

- تقسيمه وظائف البيان إلى ثلاث وظائف أساسية هي الوظيفة الإخبارية المعرفية التعليمية(حالة حياد ، إظهار الأمر على وجه الإخبار قصد الإفهام) الوظيفة التأثيرية تقديم الأمر على وجه الاستمالة وجلب القلوب، الوظيفة الحجاجية ، إظهار الأمر على وجه الاحتجاج والاضطرار[1]

-علاقة اللفظ بالمعنى بطريقة تختلف عما لدى اللغويين والنحاة.

-أنواع الدلالات الخمس على المعاني، وحسن توظيفه في الدرس اللغوي.

-الإشارة والإلهام بأمور تعدّ من علم اللغة النفسي.

-إشارات إلى مبادئ من علم اللغة الاجتماعي.

3- ابن جني: (ت. 392هـ)،

عرف ابن جني اللغة بأنها «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[2].

وهو بهذا التعريف لا يبعد كثيرا عن أحدث التعريفات ،فضلا عن أنه يتضمن عناصر أساسية في اللغة، وهي:

أ)صوتية اللغة، ب)اجتماعية اللغة ، ج)وظيفة اللغة.

صوتية اللغة : وضح ابن جني الطبيعة الصوتية للغة، فتعريفه ينصب على اللغة المنطوقة ذات الجرس المسموع المسمى بالكلام، وهو بهذا يستبعد الخطأ الشائع الذي يتوهم به أن اللغة في جوهرها ظاهرة مكتوبة[3]

فاللغة في صورتها الخارجية نظام معين من الأصوات، تعارفت عليه الجماعة اللغوية المعينة، هذه الأصوات التي عناها ابن جني هي ما عناه المحدثون في تعريفهم للغة ، بأنها نظام من الرموز[4]

اجتماعية اللغة: يتضمن التعريف أن المعبرين بها قوم من الأقوام ،وجماعة من الجماعات، وهو ما نعبر عنه اليوم بمجتمع من المجتمعات ،فاللغة تنشأ من تكوّن المجتمع وتحي في ظلاله.

---

[1] البيان والتبيين ، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ، مصر ط4، 1395هـ ج1، ص75.

[2] الخصائص ابن جني أبو الفتوح عثمان ، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي بيروت، ج1 ، ص 33.

[3] المدخل إلى علم اللغة ، محمود فهمي حجازي ،دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ، 1978،ص10.

[4] دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان ، ترجمة دكمال بشر ، القاهرة، 1962 ،ص 23.

وظيفة اللغة: نجد في عبارة ابن جني ما يشير إلى أن القوم، أو الجماعة اللغوية قد تعارفوا سلفا على نظام معين ذي دلالة معينة على أفكار معينة.

بهذا التعريف يؤكد ابن جني وظيفة اللغة وعناصرها ، ومفهومها ، وهو على درجة واعية بوظيفة اللغة ،وارتباطها بالمجتمعات ،على الرغم من اختلاف أصواتها من مجتمع إلى آخر.

الجملة الواحدة قد لا تفيد المخاطب ـ وحدها ـ في فهم المعنى، وإنما هي في حاجة إلى وحدات ت واصلية أخرى تتعاضد معها وتتعاون في تبليغ المراد كاملاً إلى المخاطب.

إن ابن جني قد ربط التفاهم بالإشارة وما لها من تأثير في تبليغ المعنى وتحقيق المفاهمة بين المتخاطبين في جانب اللغة، فاللغة «لابد لأولها من أن يكون متواضعاً عليه بالمشاهدة والإيماء؛ أي أن المواضعة لابد معها من إيماء وإشارة بالجارحة نحو المومأ إليه والمشار نحوه» [1]. فهناك مستويان مترابطان هما:

مستوى اللغة ومستوى الإشارة، فكلاهما في حاجة إلى الآخر في عملية الت واصل وكلاهما ظاهرة اجتماعية إن صح التعبير. ولم ينس ابن جني أن يشير إلى ما يتركه المتكلم في نفسية المخاطب من تأثير، فإذا شعر بالحاجة إلى مخاطبة صاحبه في أمر ما، أو أراد أن يصور له قضية من القضايا بدقة وبتفاصيل كثيرة، لجأ إلى استعطافه ومحاولة استمالته والتأثير عليه نفسياً، ليقبل عليه بوجهه، فإذا فعل ذلك اندفع يحدثه آمراً أو ناهياً، أو غير ذلك، ومن هنا يظهر لنا إلحاح ابن جني على أهمية الإقبال بالوجه في التـواصل[2] حيث يقول: « أو لا تعلم أن الإنسان إذا عناه أمر ، فأراد أن يخاطب به صاحبه، وينعم تصويره له في نفسه، استعطفه ليقبل عليه فيقول له: يا فلان أين أنت، أرني وجهك، أقبل عليّ أحدثك، أما أنت حاضر يا هناه ، فإذا أقبل عليه، وأصغى إليه، اندفع يحدثه أو يأمره أو ينهاه، أو نحو ذلك .فلو كان استماع الأذن

[1] الخصائص: ابن جني أبو الفتوح عثمان، تحقيق محمد على النجار، دار الكتاب العربي، بيروت ،ج1، /ص31.

[2] توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، ص18.

مغنيا عن مقابلة العين، مجزئا عنه، لما تكلف القائل، ولا كلف صاحبه الإقبال عليه والإصغاء إليه، وعلى ذلك قال:

العين تبدي الذي في نفس صاحبها من العداوة أو ود إذا كانا

أفلا ترى إلى اعتباره بمشاهدة الوجوه، وجعلها دليلا على ما في النفوس. وعلى ذلك قالوا: "رب إشارة أبلغ من عبارة»[1]

ونجده يذكر في موضع آخر قضيه أخرى «فكأن العرب إنما تحلي ألفاظها وتدبجها وتشيها ، وتزخرفها؛ عناية بالمعاني التي وراءها، وتواصلا بها إلى إدراك مطالبها»[2].

تأتي العرب بالكلام على أساس الفهم والإفهام ، بالاهتمام ببنيته تبعا لوظيفته ،ومثال ذلك في تغيير بنية الجملة على نحو قول ابن جني فيما يلي: « إن أصل وضع المفعول به أن يكون فضلة، وبعد الفاعل، كضرب زيد عمرا، فإذا عناهم ذكر المفعول قدموه على الفاعل فقالوا: عمرا ضرب زيد. فإذا ازدادت عنايتهم به قدموه على الفعل الناصبة فقالوا: عمرا ضرب زيد. فإن تظاهرت العناية به عقدوه على أنه رب الجملة. وتجاوزوا به حد كونه فضلة فقالوا :عمرو ضربه زيد. فجاءوا به مجيئا ينافي كونه فضلة، ثم زادوه على هذه الرتبة فقالوا : عمرو ضرب زيد، فحذفوا ضميره ونووه ولم ينصبوه على ظاهر أمره؛ رغبة به عن صورة الفضلة، وتحاميا لنصبه الدال على كون غيره صاحب الجملة. ثم إنهم لم يرضوا له بهذه المنزلة حتى صاغوا الفعل له وبنوه على أنه مخصوص به، وألغوا ذكر الفاعل مظهرا أو مضمرا فقالوا: ضُرب عمرو، فطرح ذكر الفاعل البتة. نعم، واسندوا بعض الأفعال إلى المفعول دون الفاعل البتة، وهو قولهم: أولعت بالشيء. ولا يقولون: أولعني به كذا. وقالوا: ثلج فؤاد الرجل،ولم يقولوا ثلجه كذا، واثُقع لونه، ولم يقولوا: امتقعه كذا، ولهذا نظائر. فرفض الفاعل هنا البتة، واعتماد المفعول به البتة دليل على ما قلناه فاعرفه...»[3]

---

[1] الخصائص،ابن جني أبو الفتوح عثمان، تحقيق محمد على النجار، دار الكتاب العربي، بيروت ،ج1، ص246- 247.

[2] المصدر نفسه ، ص220.

[3] المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تحقيق على النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، عبد الفتاح اسماعيل شلبي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة ج1، 2004، ص65.

4 - **أبو هلال العسكري:**(395هـ)

تحدث العسكري عن مقتضى الحال في كتابه الصناعتين فقال: «واعلم أن المنفعة مع موافقة الحال وما يجب لكل مقام مقال، فإذا كنت متكلما أو احتجت إلى عمل خطبة لبعض ما تصلح الخطب أو قصيدة لبعض ما يراد له القصيد فتخط ألفاظ المتكلمين مثل الجسم والعرض والكون والتأليف والجوهر فإن ذلك هجنة »[1] يربط العسكري المقام بتغير الغرض المنشود، فباختلاف الغرض المراد تحققه يختلف المقام، فإذا كانت خطبة فغرضها هو الإقناع، فكان الخطاب في هذه الحالة خطابيا، أما إذا كان المقام شعريا فغرضه يتمثل في الاستمالة والإثارة .كما نجد فكرة المقام كذلك في قوله: «لا يتكلم سيد الأمة بكلام الأمة ولا الملوك بكلام السوقة ، لأن ذلك جهل بالمقامات وما يصلح في كل واحد منهما من الكلام، وأحسن الذي قال لكل مقام مقال»[2] فنجده هنا يربط المقام بطبيعة الحال، إذ تختلف الصيغة من موضوع إلى موضوع ومن غرض إلى غرض آخر، وذلك قصد إقناع المتلقي، فلا ينبغي أن نكلم الملك بكلام السوقي، ولا السوقي بكلام الملك، ذلك أن لكل مقام مقال.فطبقة السامعين تحدد المعاني والألفاظ التي يستخدمها المتكلم فيخاطب السوقي بكلام السوقة، والبدوي بكلام البدوي، ولا يتجاوز به عما يعرفه إلى مالا يعرفه، فتذهب فائدة الكلام وتعدم منفعة الخطاب[3] ويقول في موضع آخر «وربما غلب سوء الرأي، وقلة العقل على بعض علماء العربية؛ فيخاطبون السوقي والملوك والأعجمي بألفاظ أهل نجد، ومعاني أهل السراة»[4] يحدد هنا أبو هلال العسكري المقام في مقامين اثنين : مقام الخاصة، ومقام العامة، أو مقام الملوك والسادة والبدو، ومقام السوقة والعامة والأعاجم.

نجده في موضع آخر في اهتمامه بالمتكلم ، حينما يميز بين السؤال والاستفهام يقول:« ...وذلك أن المستفهم طالب لأن يفهم، ويجوز أن يكون السائل يسأل عما يعلم

[1] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري: تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان) ط2(1989)، ص135.

[2] المصدر نفسه،ص24.

[3] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري: تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان) ط2(1989)ص29.

[4] المصدر السابق، ص27.

وعن ما لا يعلم ، فالفرق بينهما ظاهر »[1]. وتمييزه بين الخبر والحديث؛ فجعل الخبر محصورا في الإخبار عن نفسك أو عن غيرك ، وكذلك بين الخبر والأمر؛ حيث إن «الأمر لا يتناول الآمر لأنه لا يصح أن يأمر الإنسان نفسه، ولا أن يكون فوق نفسه في الرتبة، فلا يدخل الآمر مع غيره في الأمر، ويدخل مع غيره في الخبر... »[2]. فجميع هذه الأساليب قائمة على المتكلم وموقفه من الخطاب، فلا يعدّ مستفهما إلا إذا طلب الفهم، ولا سائلا إلا إذا سأل عمّا يعلمه وما لا يعلمه.

يقدم أبو هلال العسكري تصورا دقيقا لما تقتضيه أركان العملية التواصلية بمعطياتها التداولية فعلى المرسل(الخطيب ، الشاعر، الكاتب ، المتكلم) أن يتمتع بمعرفة واسعة بالعربية، وطرق استعمالها في الاتصال المعين حتى يحقق غاياته، لأن كل فعل كلامي يكون منطوقا من المقاصد.

أما المستمع (المخاطب ، القارئ) فعليه أن يمتلك مهارة الاستماع، وهي وظيفة عقلية ، تعني فهم الرسالة التي تمكنه من التفاعل الناجح في العملية التواصلية.

أما الرسالة (كلام ، خطب، رسائل) فتؤطرها خصائص متنوعة، ترتبط بموضوع الكلام من جهة، كما تتعلق بالغايات التي يراد تحقيقها من جهة أخرى. وتتطلب من كل فرد إدراكها حتى يمتلك القدرة على التعامل مع أشكال الاتصال في مختلف المواقف.

أما المقام فهو من المكونات التي تسهم في صناعة الكلام، فعلى المتكلم مراعاته في كل فعل كلامي، انطلاقا مما يقتضيه الموضوع من جهة، وما يستدعيه المتلقي من جهة أخرى.

يقول كذلك في معرفة صنعة الكلام وكيفية نظمه: « وينبغي أن تعرف أقدار المعاني فتوازن بينها وبين أوزان المستمعين ، وبين أقدار الحالات ؛ فتجعل أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار الحالات . واعلم أن المنفعة

[1] الفروق في اللغة ،أبو هلال العسكري، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنانت ، ط4، 1997، ص28.

[2] الفروق في اللغة ،أبو هلال العسكري، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنانت ، ط4، 1997، ص34.

مع موافقة الحال ، وما يجب لكل مقام من المقال »[1] .فالمتكلم في إنشائه للمعنى يعتدّ بشكل المعاني ونوع المخاطَب ، وحال الخطاب ومقامه، وهي كلها شروط لإحراز المنفعة، ونجاح الإبلاغ.

5 - عبد القاهر الجرجاني(ت 471هـ)

أكّد الجرجاني أن استعمال آليات معينة في الخطاب لا يكون إلا من أجل تحقيق مقاصد معيّنة يبتغيها المرسل ولا تتحقق هذه المقاصد إلا في المعاني [2] فالواجب أن يكون هنا ك حرص على إفهام هذا القصد وفهمه لأن إنتاج الخطاب مرهون بفهم مقاصد المرسل من قبل المرسل إليه ، وعدم فهم القصد يفضي إلى إنتاج خطابات لا تتناسب مع السياق.

وظف الجرجاني عدة آليات في خطابه قصد تحصيل التواصل وإنجاحه ، فاختار آليات مناسبة لمقام القول من أجل إيصال مقاصده عبر الخطاب، بداية باللغة التي سخرها للكتابة وأسلوب الطرح المعرفي لأفكاره، فهي لغ ة تساهم في « تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب بما يناسب السياق بمجمله »[3] من أجل إفهام المتلقي وتوصيل الغرض أو القصد إليه متبعا في ذلك عرض الفكرة والإتيان بنقيضها ودحضها، مما جعل خطابه خطابا حجاجيا ، اتخذ فيه سبيل الإقناع للوصول إلى ترسيخ الحجة لدى المرسل إليه، وهو نقل من المجال الذهني إلى التجسيد الممارساتي بالقول والفعل، وهدف الإقناع الذي توخاه من خلال الطرح الحجاجي لخطابه لم يمنعه من استغلال آليات أخرى منها التضامن والتوجيه ، والتلميح للمرسل إليه .

ترتسم مظاهر التضامن في الخطاب من خلال ملامح التأدب فيه عن طريق فعل القول لدى المتكلم، وطريقة إلقائه للمستمع لتحقيق التواصل والإقناع بين الطرفين، وهو ماجعل المرسل إليه يستشعر الأنس والطمأنينة لخطاب المتكلم، فللتخلق والتأدب أهمية في عملية التخاطب، إذ أنهما يخرجان من مستوى التبادل إلى مجال التفاعل، ولهذا ربط بين أهمية

[1] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري: تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان) ط2(1989)، ص135.

[2] ينظر دلائل الإعجاز ، عبد القاهر الجرجاني ، شرح وتعليق محمد التنجي، ط1، دار الكتاب العربي لبنان ، 2005، ص240.

[3] إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري ، (مقاربة لغوية تداولية)، دار الكتاب الجديدة، بيروت لبنان ، ط1، 2000،ص180

التفاعل في الخطاب وقصدية المتكلم فيه إذ « نجد المتكلم في هذه الرتبة من التعامل لا يتشاغل بظاهر استرضاء المخاطب واستدرار خفي المنفعة من رضاه بقدر ما ينشغل بمراقبة مقاصده وأحواله ،حتى لا يشوبها شيء من دواعي الطمع الديني، كما ينشغل بمراقبة حركاته وسكناته حتى لا يلتبس بها شيء من أسباب التكلف الخفي»[1]

بنى عبد القاهر خطابه على ملمح مقاصدي افترض فيه وجود متلق لرسالته وهو ما يظهر في استعماله لضمير المخاطب أنت المضمر في فعل اعلم هادفا إلى التأثير في المتلقي عامة ، وكذا التضامن معه حيث يقول: « اعلم أنه لما كان الغلط الذي دخل على الناس في حديث اللفظ كالداء الذي يسري في العرو ق ويفسد مزاج البدن، وجب أن يتوخى دائما فيهم ما يتوخى الطبيب في الناقة »[2] فهو فعل يحيل إلى الطرح النفعي للخطاب الذي يفيد المعرفة التي ارتضاها في مخاطبه.

يسعى الجرجاني إلى الدفاع عن القصد بالحجة ، وهو قصد اتجه به إلى المخاطب فاستعان بالاستدلال خدمة لقصده من التأليف لأن «توظيف المتكلم سبل استدلالية متنوعة تدل على أن خطاب المتكلم لا يكتسي صفة الإكراه ومنهج القمع في إقناع متلقيه، فتوظيف المتكلم للطرائق الاستدلالية المختلفة يجعل خطابه يتحقق في العالم الخارجي كفعل حجاجي أي من اللغة إلى التداول »[3] لهذا فقد اعتنى الجرجاني بالتركيزعلى نقطتين أساسيتين في خطابه هما: الهدف الذي يريد تحقيقه ،وهو حصول الإقناع لدى المخاطب وهو ما جعله يلح على آرائه ،مما جعله يمارس التكرار في أغلب الأحيان من أجل ترسيخ الحجة وإيصالها إلى الذهن والقلب. كما اهتم بإيراد الحجج التي يمكن أن يعارضه بها المرسل إليه، والتي يضعها في الحسبان أثناء بناء خطابه ،إذ يفرض حجج الخصم ويسعى للإجابة عنها، ضمن حوار ضمني مفترض مع المخاطب لدفع الشك المتوقع منه.فهو يدخل المتلقي في صياغته «إذ يقوم هذا التدخل على المحاورة الافتراضية أحيانا والمتابعة الصياغية أحيانا أخرى، شريطة أن يتوفر للمتلقي حضور ذهني يوازي الحضور النفسي

[1] اللسان والميزان والتكوثر العقلي، طه عبد الرحمن ، المركز الثقافي العربي ط1،ص 224

[2] دلائل الإعجاز، ص481.

[3] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام ، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي ،ط2، المغرب 2000، ص 37.

والذهني للمبدع »[1] ومن هنا نلاحظ أن الجرجاني يعطي للمتلقي حقوقا لا تقل أهمية عن تلك التي منحها للمبدع.وما يساعد المرسل في اختيار حججه وفي حسن توظيفها هو خلفيته المعرفية ، ومعرفته بالسياق وعناصره، فقد لا يتمكن من ذلك عند غياب هذه المعرفة، إذ تقتصر همته دون حجاجه، ويغيب عنه ما لو بدأ له لعذر في نفسه[2]

كان الجرجاني على وعي كبير بأهمية عنصر التأثير في المتلقي، والتأثير عنده قمة جمالية النص، هذا التأثير يجعل المتلقي يقف على معاناة المبدع، وعنصر التأثير أخذ حيزا كبيرا في دراسة الجرجاني للصورة الشعرية ،حيث اعتبر الأدب قائما على قانون نفسي يتجاذبه النظم والتأثير، فالمتلقي يستحسن الصورة أو النص الشعري بحسب درجات حضور جمالية النظم والتصوير [3] يقول الجرجاني : «واعلم أن من الكلام ما أنت ترى المزية في نظمه والحسن، كالأجزاء من الصبغ تتلاحق وينضم بعضها إلى البعض حتى تكثر في العين ،فأنت لذلك لا تكبر شأن صاحبه حتى تستوفي القطعة ،وتأتي على عدة أبيات، ومنه ما أنت ترى الحسن يهجم عليك منه دفعة ،ويأتيك منه ما يملأ العين ضربة حتى تعرف من البيت الواحد مكان الرجل من الفضل وموضعه من الحذق »[4] ومن ثمة يصبح القارئ في تصور الجرجاني مساهما في تشكيل النص وبناء دلالته.

استعمل الجرجاني بعض الآليات في خطابه بغرض التواصل منها الأمثلة ، إذ نجده في كل مرة يدلي برأي تنظيري يعقبه بمثال من الشعر أو القرآن. وحتى الكلام العادي فيحلله ليمكن المخاطب من تحصيل المعنى والمفهوم من كلا الجانبين النظري والتطبيقي.

نجده كذلك يستعمل المناقشة والمحاورة الافتراضية ، إذ يفترض محاوره منتهجا في ذلك أسلوب المناقشة التي حث من خلالها مخاطبه على التمعن فيما هو بصدد إلقائه عليه، وتحفيزه من أجل بلوغ المعرفة.

انطلق عبد القاهر الجرجاني من أغراض المتكلم وأحوال الخطاب، وما يترتب على ذلك من كلام يتميز بخواص تركيبية وموضعية ـ بالنسبة للألفاظ ـ تتلاءم

---

[1] قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، مصر 1995، ص 17.

[2] إستراتيجيات الخطاب ، الشهري ، ص475.

[3] التلقي والتواصل الأدبي ، أحمد المنادى ، عالم الفكر ، العدد الأول، 2005، ص197

[4] دلائل الإعجاز ، ص75.

مع المقامات التي تقال فيها، فنفذ إلى صميم الظاهرة الت واصلية من خلال نظريته في النظم حيث قال: « واعلم أن النظم ليس إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصول ، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها، وذلك أنَّا لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك، زيد منطلقٌ، زيد ينطلق، وينطلق زيد، ومنطلق زيد، وزيد المنطلق والمنطلق زيد، وزيد هو المنطلق، وزيد هو منطلق. وفي الشرط والجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك: إن تخرجْ أخرجْ، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجتَ، وأنا إن خرجتَ خارج. وفي الحال إلى الوجوه التي تراها في قولك: جاءني زيد مسرعاً، وجاءني يسرع، وجاءني وهو مسرع أو هو يسرع، وجاءني قد أسرع، وجاءني وقد أسرع. فيعرف لكل من ذلك موضعه ويجيء به حيث ينبغي له. وينظر في الحروف التي تشترك في معنى ثم ينفرد كل واحد منها بخصوصية في ذلك المعنى، فيضع كلاً من ذلك في خاص معناه نحو: أن يجيء بـ"ما "في نفي الحال، وبـ"لا" إذا أراد نفي الاستقبال، وبـ"إن" فيما يترجح بين أن يكون وأن لا يكون، وبـ"إذا" فيما علم أنه كائن. وينظر في الجمل التي ترد فيعرف موضع الفصل فيها من موضع الوصل، ثم يعرف فيما حقه الوصل موضع الواو من موضع الفاء ، وموضع الفاء من موضع "ثم" وموضع "أو" من موضع "أم" وموضع "لكن" من موضع "بل" ويتصرف في التعريف والتنكير والتقديم والتأخير في الكلام كله، وفي الحذف والتكرار والإضمار والإظهار فيضع كلاً من ذلك مكانه ويستعمله على الصحة وعلى ما ينبغي له. »[1]

لقد نبه عبد القاهر إلى أهمية الوصل بين البلاغة والنحو في معرض حديثه هذا عن النظم مبينا كيفية حدوثه.

أدرك عبد القاهر أن نظرة النحاة إلى العلاقات ا لإسنادية لا تفي بالغرض، وأحياناً تؤدي إلى غير الصواب، فمن ذلك تقسيم العبارة إلى قسمين: المسند والمسند إليه، أو

[1] دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني ص68

الفعل والفاعل، أو المبتدأ والخبر وما زاد على هذين الركنين فهو فضلة أو زيادة يمكننا فصله عن الجملة [1]، ومن ثم راح يبين لنا أهمية هذه العلاقات في المعنى، فكل عنصر من عناصر الإسناد له دور في التعبير عن الغرض، فالمسند إما أن يكون اسماً أو فعلاً، وقد يكون نكرة أو معرفة وربما يأتي متقدماً أو متأخراً وأحياناً يفصل بين المسند والمسند إليه بضمير الفصل، ولكل من ذلك معنى يختلف عن الآخر، والشرط له صوره المتعددة، وكذا الشأن للحال؛ فقد يكون مفرداً أو جملة اسمية أو فعلية مقروناً بالواو أو بـ"قد" أو بهما، ولكلٍ موضعه من حيث ينبغي له، والحروف لكل منها معناه الخاص الذي يتميز به عن غيره، فـ"ما" و"لا" كلاهما للنفي، ولكن "ما" للحال و"لا" لنفي الاستقبال، والفصل والوصل له أهميته الكبيرة ويعتمد على فهم العلاقات النحوية ووظائفها في الخطاب وهو من أسرار البلاغة ومما لا يتأتى الصواب فيه إلا الإعراب الخالص.

إن عبد القاهر لا يقف عند حدود الحكم بالصحة والفساد، ولذلك تجاوز الوظيفة الإعرابية إلى وظيفة المعنى، لأن العلم بالإعراب مشترك بين العرب كلهم، وليس هو مما يستنبط بالفكر ويستعان عليه بالروية [2]، أما وظيفة المعنى فتختلف تبعاً للسياق اللغوي الذي توجد فيه، ولظروف الخطاب التي تحيط بها، ولذلك تحتاج إلى حدة الذهن وقوة الخاطر.

يرتكز دور المقاصد بوجه عام على إخراج المعنى كما هو عند المتكلم، وذلك ما يستلزم منه مراعاة كيفية التعبير عن قصده، من خلال الإستراتيجية التي تتكفل بنقل ذلك القصد، مع مراعاة العناصر السياقية الأخرى، وقد اختار عبد القاهر الجرجاني آليات مناسبة لمقام القول من أجل إيصال مقاصد عبر الخطاب بداية من اللغة التي سخرها في الكتابة، وأسلوب الطرح المعرفي لأفكاره، فهي لغة تساهم في « تحقيق

[1] نظرية اللغة والجمال في النقد العربي: تامر سلوم، دار الحوار، سورية،ط1، 1983، ص120.

[2] دلائل الإعجاز، ص358.

التفاعل بين طرفي الخطاب، بما يناسب السياق بمجمله »[1] من أجل إفهام المتلقي وتوصيل الغرض أو القصد إليه.

يرتبط الغرض التواصلي في خطاب الجرجاني بالحجاج التقويمي الذي بنى وفقه مقاصده التي عرض فيها توجهه في نظرية المعنى، والتقويم وارد في خطاب الجرجاني ما دام أنه يسعى إلى الدفاع عن القصد بالحجة، وهو قصد اتجه به إلى المخاطب.

فالتقويم يتماشى مع غرض التعليم في خطابه « تحسبا لأي اعتراضات قد يواجه بها خطابه بالاستناد إلى معرفته به وبعناصر السياق، ومن ذلك حججه المفترضة»[2]

لهذا فقد استعان بالاستدلال خدمة لقصده من التكليف لأن « توظيف المتكلم سبل استدلالية متنوعة تدل على أن خطاب المتكلم لا يكتسي صبغة الإكراه، ومنهج القمع في إقناع متلقيه، فتوظيف المتكلم للطرائق الاستدلالية المختلفة يجعل خطابه يتحقق في العالم الخارجي كفعل حجاجي أي من اللغة في التداول»[3]

يظهر الحجاج التقويمي في خطاب الجرجاني من خلال العبارات التي تدور في خطابه عامة ومنها: فإن قلت...قيل لك، وليس يتصور مثل ذلك...لأنه...فإذا قد عرفت...

عقد الجرجاني محاورة ضمنية مع مخاطبه، استعرض من خلالها الحجج التي بإمكانها أن تقوم في ذهن مخاطبه، ثم تلاها بحجج له دحض من خلالها الحجج المفترضة من المخاطب.

ومحصول الحديث أن عبد القا ه ر قد استطاع أن يسبر أغوار الظاهرة الت واصلية باهتمامه الواضح بأحوال الحديث، وتفكيكه لحدث التخاطب إلى مختلف مكوناته، وبناء على هذا يمكننا أن نذهب إلى أن نظرية النظم هي ـ في الحقيقة ـ نظرية في الخطاب، وأن دلائل الإعجاز كتاب في تحليل الخطاب وظواهر التبليغ اللغوي إن صح التعبير، وأن الخطاب نشاط ت واصلي يتأسس على النظم في مقابل الوضع والنظام

---

[1] استراتيجيات الخطاب ،عبد الهادي بن ظافر الشهري ، ، ص180.

[2] المرجع نفسه، ص465.

[3] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن،المركز الثقافي العربي، المغرب،ط2، 2000 ، ص37.

اللغوي في ذاته، تتكشف وراءه أبعاد وتتفتح آفاق وتكمن رؤى وإيحاءات تتعلق بإعجاز القرآن الكريم الذي هو خطاب قوامه المجاز.

6 - أبو يعقوب السكاكي: (ت 626هـ)

أقام السكاكي دراسته انطلاقاً من العلاقة بين المتكلم والمخاطب في مختلف حالاتها وتغيراتها وظروفها، وكذا مقاصد المتكلم ونيّاته من وراء استعمالاته للغة، فحق الخطاب أن يكون مع مخاطب معين[1]... فهناك حاجة إلى التخاطب بين بني الإنسان . « لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، ومقام المدح يباين مقام الذم، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب، ومقام الجد في جميع ذلك يباين مقام الهزل، وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال يغاير مقام البناء على الإنكار، جميع ذلك معلوم لكل لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذكي يغاير مقام الكلام مع الغبي، ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر »[2] وعلى هذا يمكننا تثبيت القول المأثور: "لكل مقام مقال" بما أن الاستعمال يختلف باختلاف المقام؛ أي ما يقتضيه اختلاف المخاطب وحال الخطاب.

حدّد طبيعة الخطاب(شكر ، شكاية، تهنئة، تعزية، مدح، ذم ، ترغيب...) بحسب الظروف المحيطة، وبحسب غرض الكلام ، وقصده ، ثم بحسب المخاطب.

مجيء كل مقتضى عل ى ما يمليه حال السامع هو مدار حسن الكلام. ثم يعقب على قوله هذا بأن إخراج الكلام على ما يقتضيه حال السامع وعلى الوجوه المذكورة هو ما يسمى إخراج مقتضى الحال، ثم يذكر هذه الوجوه: وهي إطلاق الكلام أو تقييده، طي ذكر المسند إليه أو إثباته، الفصل والوصل، الإطناب والإيجاز.....فإن كان مقتضى الحال إطلاق الحكم فحسن الكلام تجريده عن مؤكدات الحكم، وإن كان

[1] مفتاح العلوم، أبو يعقوب السكاكي، ، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط2، 1987،ص180.

[2] مفتاح العلوم ،ا أبو يعقوب السكاكي، ، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط2، 1987،ص256.

مقتضى الحال بخلاف ذلك فحسن الكلام تحليه بشيء من ذلك بحسب المقتضى ضعفا وقوة، وإن كان مقتضى الحال طي ذكر المسند إليه فحسن الكلام تركه...[1]

ثم إن هذا التخاطب لا يتم إلا بالتعرض لمقتضى الحال[2]، وهو مجموعة من العوامل التي تحيط بالكلام وتساهم في إيضاحه وتساعد على فهمه وتحليله، فكل كلام يتم إحداثه عن قصد يجد ما يبرره في شخصيتي المتخاطبين للفهم والإفهام، ويشترط مقتضى الحال عنصر الإفادة بالنسبة للسامع من خلال تعريف السكاكي لعلم المعاني بأنه «تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره ليحترز بالوقوف عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره »[3]، وذلك بتتبع أحوال العلاقات الإسنادية وبيان كيفية ارتباطها بالإفادة التي تحملها الجملة للمخاطب في السياقات اللغوية المختلفة.

نجده في موضع آخر يتحدث عن الاهتمام بالمسامع في الكلام عن البلاغة العربية بأنها ميزت بين ثلاثة مخاطبين[(4)]:

1 - المخاطب خالي الذهن من الحكم الذي تضمنه الخبر، ويكون بأن يفرغ المتكلم ما ينطق به في قالب الإفادة، وأن يقصد في خبره ذاك إفادة المخاطب ، ويسمى الخبر في هذه الحال: خبرا ابتدائيا، يتمكن في ذهن المخاطب لمصادفته إيّاه خاليا.

2 - المخاطب الشاك المتردد، يكون حين يتردد المخاطب في حكم الخبر، ولا يعرف صحته، كأن يتصوّر طرفي الخبر ويتردد في إسناد أحدهما إلى الآخر، فيلجأ المتكلم إلى إنقاذه من الحيرة، ويستحسن تقويته بإدخال اللام أو إنّ على الجملة : إنّ زيدا عارف، لزيد عارف. ويسمى الخبر عندها خبرا طلبيا.

---

[1] المصدر نفسه ، ص256.

[2] المصدر نفسه، ص168.

[3] مفتاح العلوم ،ا أبو يعقوب السكاكي، ، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط2، 1987،ص161.

[4] ينظر : مفتاح العلوم، السكاكي: ص170- 171.

3 - المخاطب الجاحد المنكر للخبر إنكارا يحتاج إلى أن يؤكّد بأكثر من مؤكد؛ ذلك أن المخاطب حاكم في الخبر بخلافه، ولذلك وجب على المتكلم ردّه إلى حكمه.ويسمى الخبر في هذه الحال خبرا إنكاريا.

ونشير إلى أن الإفادة تتفاوت وتتباين من حال إلى أخرى حسب ما يقتضيه مقام الخطاب؛ ثم يلفت نظرنا إلى الحالة التي يكون عليها المخاطب في تلقي الخطابات فيماثل السكاكي بين جوهر الكلام البليغ والدرة الثمينة غالية الدرجة والقيمة فكذلك قيمة الكلام تكمن في أن يوفى حقه من الإصغاء. بالإضافة إلى جملة من الشروط الأخرى التي يجب توفرها في المخاطب أثناء سماعه للخطاب وهي ....:«أن يلقى من القبول له والاهتزاز بأكمل ما استحقه ولا يقع ذلك مالم يكن السامع عالماً بجهات حسن الكلام ومعتقداً بأن المتكلم تعمدها في تركيبه للكلام عن علم منه، فإن السامع إذا جهلها لم يميز بينه وبين ما دونه وربما أنكره»[1].

ركز السكاكي ـ هنا ـ على الحالة النفسية للمخاطب ومعلوماته السابقة عن الخطاب ومعرفته بمكامن الحسن فيه واعتقاده بأن المتكلم قد قصدها متعمداً. ومن هنا يكون السكاكي قد اهتم بمقضى الحال والمقام والمتكلم والمخاطب والخطاب والإفادة، شأنه شأن من سبقه من الدارسين العرب، وهي نفسها عناصر العملية التواصلية كما نعرفها في عصرنا، ونحاول الاشتغال بها في تحليل النصوص والخطابات لمعرفة خصائصها الأسلوبية ووظائفها المختلفة في المستويات الصوتية و المعجمية والصرفية والنحوية والدلالية، وتفاعل بعضها ببعض في سياقاتها اللغوية ومقاماتها التي وردت فيها.

[1] مفتاح العلوم، ص226.

7 - ابن خلدون: (808هـ)

أشار ابن خلدون: إلى قضية التواصل من خلال تعريفه للغة بقوله: « اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها، إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني من المجرور، أعني المضاف، ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال إلى الذوات من غير تكلف ألفاظ أخرى، وليس يوجد إلا في لغة العرب»[1]

يتضمن هذا التعريف قضايا عدة منها:

- اللغة عبارة المتكلم عن مقصوده؛ أي أن اللغة تمثل وسيلة يستعملها الإنسان للتعبير عن أغراضه وما تتطلبه حياته من ربط العلاقات والتخاطب مع أفراد مجتمعه.
- اللسان في كل أمة بحسب اصطلاحاتها؛ أي أن التواصل والتخاطب يتم بناء على وضع لغوي مشترك بين المتكلم والمخاطب منبعه المجتمع.

نجد أن هذا التعريف من أحسن تعريفات اللغة التي ربطتها بالاستعمال ، والأداء الفعلي لها من المتكلمين . ويقول في موضع آخر : «إذ لا يتم كون الفعل إلا بإرادته والقصد إليه. والقصودات أمور نفسانية ناشئة في الغالب عن تصورات سابقة، يتلو بعضها بعضا

[1] المقدمة ،عبد الرحمن بن خلدون: ، الدار التونسية للنشر، تونس 1984، ج2، ص712.

وتلك التصورات هي أسباب قصد الفعل»[1] .ويقول: «ويبقى من الأمور المكتنفة بالواقعات المحتاجة للدلالة، أحوال المتخاطبين أو الفاعلين، وما يقتضيه حال الفعل وهو محتاج إلى الدلالة عليه، لأنه من تمام الإفادة، وإذا حصلت للمتكلم فقد بلغ غاية الإفادة في كلامه»[2]. ومن خلال ذلك يجب على المتكلم أن يكون عارفا بأحوال الكلام وظروف التخاطب.

يتحدث ابن خلدون في موضع آخر عن الملكة التبليغية ،التي تتمثل في القدرة على التركيب السليم، ومن يمتلك هذه القدرة فقط قد لا يستطيع استعمال اللغة في مختلف المقامات ،والأوضاع وما تقتضيه أحوال الخطاب في ميادين الحياة اليومية، لأن الملكة التبليغية تؤخذ من وسائط عديدة: معرفية، ونفسية، واجتماعية، بناء على البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المتكلم، وهذا معناه أن الملكة التبليغية لا تكمن فقط في معرفة النظام النحوي والصرفي، بل تتعداه إلى معرفة قواعد ومعايير التوظيف وقدرة المستعملين في ذلك. ومثال ذلك: إذا أردنا إكساب طفل الملكة التبليغية التواصلية، فلا يكون اهتمامنا منصبا على معرفة الجوانب الصرفية والنحوية فقط، لأن ذلك لا يحقق هدفنا ولا يمكننا من إكسابه تلك الملكة، بل علينا أن نهتم به عندما يتكلم: متى يتكلم؟ ومتى لا يتكلم؟ وعلام يتكلم؟ ومع من يتكلم؟ وماذا يريد عندما يتكلم؟ فبمثل هذه التصورات راح ابن خلدون يبني عملية التواصل والتبليغ.

- منهج ابن خلدون في التعليم :

1- على مستوى المعلم: من حيث تكوينه ومعارفه ومن حيث طريقته التعليمية التي تتأسس على ثلاثة مراحل الأولى تمهيدا لتهيئة المتعلم لتقبل المعلومات، ويمثل المرحلة الثانية الانتقال إلى مستوى أعلى باستيفاء الشرح والبيان والخروج عن الإجمال، ويمثل المرحلة الثالثة المرحلة النهائية التي يتمكن فيها من الاستيلاء على الملكة التامة وهو

[1] المقدمة ،عبد الرحمن بن خلدون: ، الدار التونسية للنشر، تونس 1984، ج2، ص440..

[2] المقدمة ابن خلدون ، ص545.

الهدف من التعليم المفيد. وبذلك يطلب من المعلم أن يتفاعل بشكل إيجابي وإنساني مع تلاميذه ، لذا لا تقتصر وظيفة المعلم على نقل المعارف ،بل تمتد إلى الطريقة الخلاقة التي يحصل فيها النقل ، وإلى العلاقات الشخصية التي ترتكز على الاحترام المتبادل .

وبذلك ينصح ابن خلدون ويقول : « فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليهما في التأديب»[1] ومن أحسن ما أورد ابن خلدون عن أمثلة حسن التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده حين بعث إلى خلف الأحمر في تأديب ولده محمد الأمين فقال له:" « يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فصيّر يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة،... وامنعه من الضحك إلا في أوقاته... ولا تمرّن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه، فنميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته، فيستحلي الفراغ ويألفه وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدّة والغلظة»[2].

2- على مستوى المتعلم: من حيث جوانبه الخلقية وسلوكه مع معلمه ومن حيث نفسيته وقدراته الذهنية ، حيث يقول:" « ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه»[3]. ويزيد في موضع آخر:" «وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة

[1] المقدمة ، ص613.
[2] المقدمة، ص614.
[3] المقدمة، ص605.

العلم في نفسه تتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه وإنما ذلك من سوء التعليم»[1].

3- على مستوى المادة التعليمية: من حيث تدرجها وتعدد مفاهيمها وكثرة اصطلاحاتها وتنوع تآليفها.

يقول ابن خلدون: «ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته... ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره» [2] ، فتكون العلوم خادمة لبعضها البعض، ودرجا يرتقي بها المتعلم من علم إلى علم، فتكون كالملزمة لبعضها البعض كالقرآن الملزم لتعلم العربية .يقول: لأن المتعلم إذا حصَّل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق ، حتى يستولي على غايات العلم» [3]. وكل خلط يؤدي إلى العجز عن الفهم، والتعب، والفتور واليئس عن التحصيل، وهجر العلم والتعليم» [4] . يقول:« ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلّم علمان معا فإنه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما، لما فيه تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهّم الآخر، فيستغلقان معا، ويستصعبان ، ويعود منهما بالخيبة»[5].

[1] المقدمة، ص606.

[2] المقدمة، ص606.

[3] المقدمة، نفس الصفحة.

[4] المقدمة،ص 606.

[5] المقدمة، ص607.

المحاورة والمناظرة في المسائل العلمية: اللغة وسيلة تواصل ، خصّ بها الله الإنسان عن غيره من مخلوقاته، وسبيل تعلمها الوحيد هو استعمالها ، ولما كان الإنسان اجتماعي بطبعة لزم عليه أن لا يستعمل اللغة إلا في وسط المجتمع الذي يعيش فيه ويتكلم تلك اللغة، وقد تفطن المهتمون بالتربية حديثا بأن خير وسيلة لفتك لسان المتعلم ، وتعويده على الكلام باللغة هو المحاورة، ويبدو أن ابن خلدون قد سبقهم في ذلك بقرون عديدة لما أشار في مقدمته إلى ضرورة المحاورة لتدريب اللسان على اللغة.

يقول ابن خلدون:« ... فعسر عليهم حصول الملكة الحذق في العلوم وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو يقرّب ويحصّل مرامها فتجد طالب العلم منهم ، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون ، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرّف في العلم والتعليم» [1]ويقول كذلك : إن طبيعة التطور تقتضي التدرج، وقد يكون من المحسوس إلى المجرد ، ومن العام إلى الخاص ، كما قد يكون من البسط إلى المعقد وفي هذا يقول ابن خلدون: « ثم إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب، والبسيط هو الذي يختص بالضروريات، والمركب الذي للكماليات والمتقدم منها في التعليم هو البسيط لبساطته أولا، ولأنه مختص بالضروري الذي تتوفر الدواعي على نقله، فيكون سابقا في التعليم ويكون تعليمه لذلك ناقصا، ولا يزال الفكر

[1] المقدمة ، ص401.

يخرج أصنافها ومركباتها من القوة إلى الفعل بالاستنباط شيئا فشيئا على التدريج حتى تكمل»[1].

إن الحل لتعويد الألسن على التكلم باللغة الفصيحة حسب ابن خلدون يتوقف على إعادة الألسن إلى التداول بين المتكلمين في حياتهم اليومية، وذلك من خلال حفظ أساليب العرب القدامى الموظفة في كلامهم وأشعارهم، وترديدها وتكرارها حتى يتعود عليها في الحديث، فيصبح استعمالها ممكنا في التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات.

وقد انتبه ابن خلدون إلى إمكانية تعلم اللغة العربية الفصيحة قبل استحكام العجمة في إشارة منه وتأكيد على مقدرة الطفل على الانتقال بين الأنظمة اللغوية للغات مختلفة دون الخطأ فيها، أو الحاجة إلى معرفته بقوانين وضوابط هذه الأنظمة ، يقول: « لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربي في جيلهم، فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها، حتى يستولي على غايتها ،وليس من العلم القانوني في شيء، وإنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه ونطقه »[2] . ويقول أيضا: « أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد في التعليم ومن كان منهم أبعد عن اللسان العربي، كان حصولها له أصعب وأعسر، والسبب في ذلك ما يسبق إلى المتعلم من حصول ملكة منافية للملكة المطلوبة...حتى نزل بها اللسان عن ملكته الأولى إلى ملكة أخرى...ولهذا نجد المعلمين يذهبون إلى المسابقة بتعليم اللسان للولدان وتعتقد النحاة أن هذه المسابقة بصناعتهم وليس كذلك وإما هي بتعليم هذه الملكة بمخالطة اللسان وكلام العرب»[3]

وواضح من هذا القول أن ابن خلدون على يقين من أن تعليم النحو العربي وحده ليس بالممكن من السيطرة على الملكة اللغوية وتحصيلها، وهو إشارة واضحة منه إلى دور السياق اللغوي في تعزيز التمكن اللغوي، وهو السياق الذي يقدم اللغة كما هي

[1] المقمة، ص 371.

[2] المصدر نفسه ص642.

[3] المقدمة ، ص 645

في طبيعتها عند التحدث بها من طرف الناطقين بها. وهي الحقائق التي تؤكد عليها التعليمية اليوم.حيث التمكن اللغوي لم يعد مقصورا على تعلم اللغة بوصفها نظاما معزولا، بل يؤكد على اللسان بوصفه التمظهر الفعلي للنظام عند الأداء اللغوي، وهو ما يقدم الإبداع الحقيقي في القول باللغة والتعبير بها عن المقاصد التي تربط اللغة دائما بالجماعة المتكلمة ومن ثم التأكيد على المهارات التواصلية لا اللغوية فحسب كما تدعو إلى ذلك التعليمية اليوم التي تنحو نحو تعويض اللغة باللسان استحضارا للبعد الاجتماعي للغة الذي يجب ألا يغفل عنده عند وضع المحتويات التعليمية.

وإلى جانب الحث على اكتساب اللغة في الصغر، يصر ابن خلدون على التكرار الذي جعله لغرض ترسيخ المنوال التعبيري، فحصول ملكة اللسان العربي تكون بـ «كثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم»[1]

وقد جعل الذوق السليم هو آخر مراحل تعلم اللغة وهو عنده" « حصول ملكة البلاغة للسان...وهي مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتركيب في إفادة ذلك...وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية»"[2]

إن ما نخلص إليه مما سبق أن ابن خلدون دليل آخر على ما يزخر به تراثنا العربي من التوجيهات اللسانية ،و الديداكتيكية التي يطالعنا العلم الحديث بزخم مصطلحاتها ، إذ يبين طريقته المنبنية على تحفيظ القرآن والشعر والمنثور من كلام العرب في الصغر دون إرهاق المتعلم بالقوانين العلمية، ومراعاة التدرج في ّإيصاله إلى مرحلة اكتمال اللغة، قابلة للتطبيق اليوم بعد أن تبين موافقتها للعديد من الحقائق المثبتة والمأخوذ بها في تعليم اللغات اليوم. وهذا يؤكد الوعي الكبير الذي تمتع به فسمح له بالتوصل إلى آراء رائدة تواكب ما يقال اليوم في تعليمية اللغات وفي اللسانيات الاجتماعية .

[1] المقدمة ، ص 640.

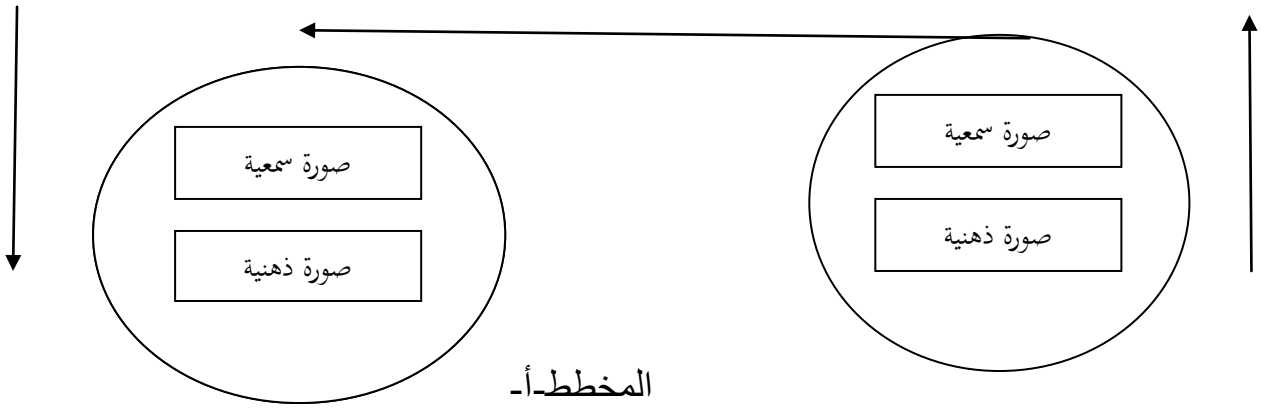
[2] المقدمة ص641

المبحث الثالث: التواصل عند اللسانيين الغربيين

سأحاول في هذا المبحث أن أبين ماهية التواصل في بعض النظريات اللسانية الغربية وأهم مصطلحاته الأساسية ، وأهدافه بدءا بـمرحلة تأسيس اللسانيات الجديدة على يد اللساني فردينان دي سوسير في محاضراته الشهيرة ، التي عدت مغايرة لتصورات الدارسين السابقين.

1 -**الاتجاه البنيوي**:يتزعمه **فيردنان دي سو سير" Ferdinand de Saussure"**

حيث عرّف التواصل بأنّه حدث اجتماعي يلاحظ في الفعل الكلامي.ولتحقق دائرة الكلام كما يسميها لا بد من وجود مجموعة من الأشخاص أو شخصين على الأقل كما هو مبين في الشكل التالي:[1]



المخطط-أ-

ملخص هذا الشكل هو أنّ دورة التخاطب تبتدئ بالصورة الذهنية(المدلول) عند المتكلم وتنتهي بصورة ذهنية مماثلة عند المتلقي، مرورا بترجمتها عند المتكلم في شكل أصوات تنتقل عبر الفضاء الناقل ، لتقرع أذن السامع الذي يحولها من صورة سمعية(دال) تتقمص هيئة الصوت إلى صورة ذهنية أو فكرة هي عين ما أراد المتكلم أن يصل إليه عبر تمفصلات مختلفة. أي أنه يركز على جهازي النطق والسمع من جهة والإرسال والاستقبال من جهة أخرى

[1] الدليل النظري في علم الدلالة، نواري سعودي أبو زيد، دار الهدى،عين مليلة،الجزائر،ط(2007)،ص14.

2 - أندريه مارتنيه (A.Martinet):

يعد مارتنيه الوظيفة التواصلية الوظيفة الأساسية للغة في المجتمع اللغوي، وهذه الوظيفة تؤديها اللغة باعتبارها مؤسسة إنسانية، رغم اختلاف بنيتها من مجتمع لغوي إلى آخر، فهي الوظيفة الجوهرية للغة عنده، ولكنه لا ينفي بقية الوظائف التي تؤديها اللغة، بل يقرّ بها ويعدّها ثانوية، كما يرى أن اللغة ليست نسخا للأشياء ونقلا آليا لها، بل هي بنى منظمة ومتراصة ومتكاملة، يتطلع المتكلم من خلالها إلى عالم الأشياء والأحاسيس، وهو ما ينتج الخبرة الإنسانية فتعلم لغة أحنبية مثلا، لا يعني وضع علامات جديدة للأشياء المألوفة، وإنما هو اكتساب نظرة تحليلية مغايرة؛ بالتعرف على بنى لغوية تعكس الواقع بطريقة مختلفة عن اللغة الأم[1].

من المعروف ما قام به مارتينيه في قضية التقطيع المزدوج للغة الإنسانية ، حيث ينتج عن التقطيع الأول وحدات ذات مضمون معنوي(المدلول) وصوت ملفوظ (دال) وتسمى هذه الوحدات مونيمات.

وينتج عن التقطيع الثاني وحدات دنيا ، مجردة من كل دلالة ولكنها مميزة تسمى فونيمات، وهي محدودة في كل لغة .

وانطلاقا من التمييز بين الظواهر الصوتية والظواهر الفونولوجية يضع مارتينيه في تقابل الشروط الضرورية للتواصل حيث يشترط وجود أقصى ما يمكن من الوحدات التي يشترط أن تكون على جانب أكبر من الاختلاف، مقابل بذل أقل ما يمكن من الجهد بعدد من الوحدات الأقل تباينا.[2]

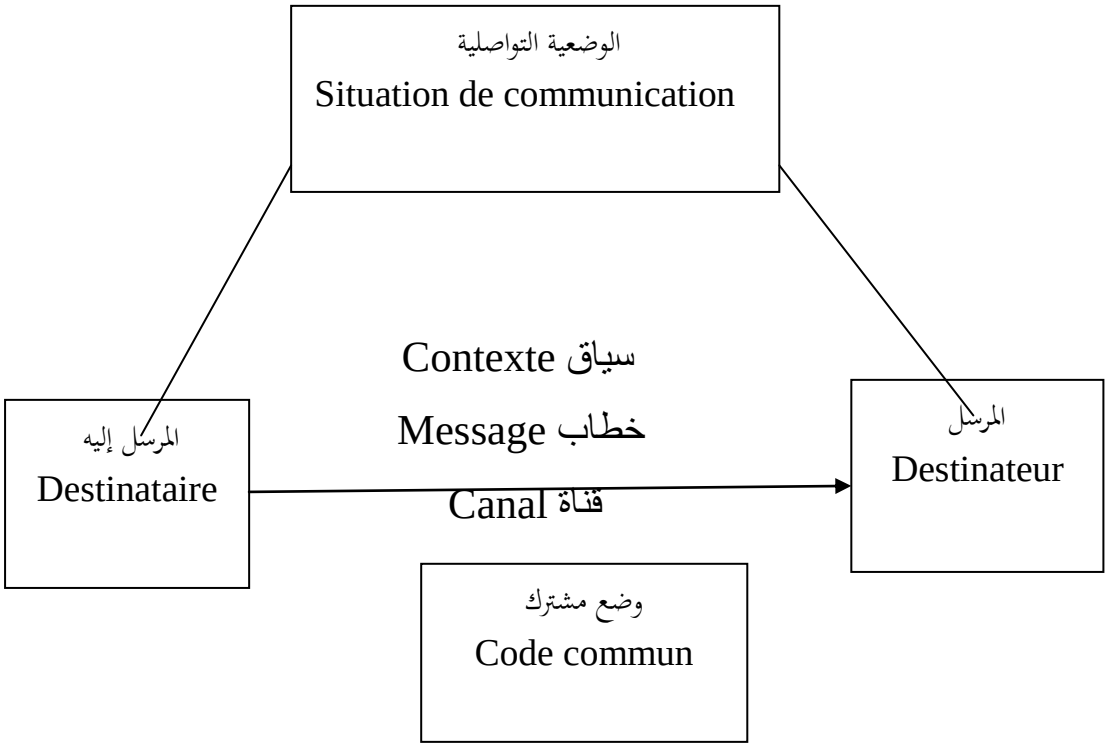
رغم ما كتبه مارتينيه وما حققه من مكانة علمية بين اللسانيين باحثين وعلماء، خاصة فيما تعلق بعلم الأصوات الوظيفي وبالدراسة التركيبية، فقد رأوا أنها بلغت مرحلة متميزة من مراحل تطورها لديه. إلا أنه انتقد من وجهة نظر بعض الباحثين ، وذلك في كون ما

[1] الألسنية علم اللغة الحديث ،ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985، ص 253.

[2] الاتجاه التداولي الوظيفي في الدرس اللغوي، نادية رمضان النجار،مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، الإسكندرية مصر ص، 167.

كتبه أمورا سطحية يتشبث فيها برأيه وبأفكاره بخلاف علماء اللغة المعاصرين الآخرين من أمثال جاكبسون ، وتشومسكي[1]

3 -أمّا **ياكبسون"Roman Jakobson"** فقد طوّر نظرية التواصل اللغوي عمّ كانت عليه عند دي سو سير حيث ركّز على دراسة اللغة من خلال تنوع وظائفها ، على السياق وضرورة الاتصال ،حيث إنّه يقتضي تحقيق عملية التواصل الإنساني توافر العوامل الموضحة في الشكل التالي:



المخطط-ب-

وبمقارنة بسيطة بين المخططين –أ- و-ب- نجد أنّ دي سو سير في مخططه قد أهمل جانبا مهما في عملية التواصل ألا وهو السياق" Contexte" وكذا عناصر أخرى كالقناة والوضع وهي عناصر في غاية الأهمية إذ يتوقف عليها نجاح عملية التواصل أو فشلها.

بالإضافة إلى أن ياكبسون قد ساهم من جهته في إبراز وظائف اللغة أثناء التخاطب مركّزا على عناصر التواصل .فيحدّد وظائف الخطاب في [(2)]:

[1] المرجع السابق ، ص 175.

[(2)] قضايا الشعرية،رومان ياكبسون ترجمة محمد الولي ومباركة رضوان،دار توبقال للنشر، ط1، المغرب، (1988)، ص28- 29

1 - **الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية** Fonction expressive ou émotive:

تتعلق بالمتكلم ولذلك تسمى انفعالية ، حيث تحدّد هذه الوظيفة العلائق بين الرسالة والمرسل، حيث تظهر في الرسائل التي تتمحور على المرسل وتشير بصورة مباشرة إلى موقفه من مختلف القضايا التي يتكلم عنها.

2 - **الوظيفة الإفهامية** Fonction Conative:

تتعلق بما يتلقاه الشخص الذي يوجه إليه الخطاب قصدا أو عن غير قصد، ف هي وظيفة تضمينية أو أمرية تحدّد العلاقات بين الرسالة والمستقبل لأنّ غاية كل تواصل هو الحصول على رد فعل أو استجابة من هذا المستقبل.

3 - **الوظيفة المرجعية** Fonction référentielle:

هي أساس كل تواصل، إذ تحدد العلاقات القائمة بين الرسالة والموضوع الذي ترجع إليه

4 - **الوظيفة الانتباهية** Fonction phatique:

تهدف هذه الوظيفة إلى ضمان تحقيق عملية التواصل بين المتكلم و السامعين وتؤدي إلى التبادلات التي تؤكد على مواصلة الحوار.

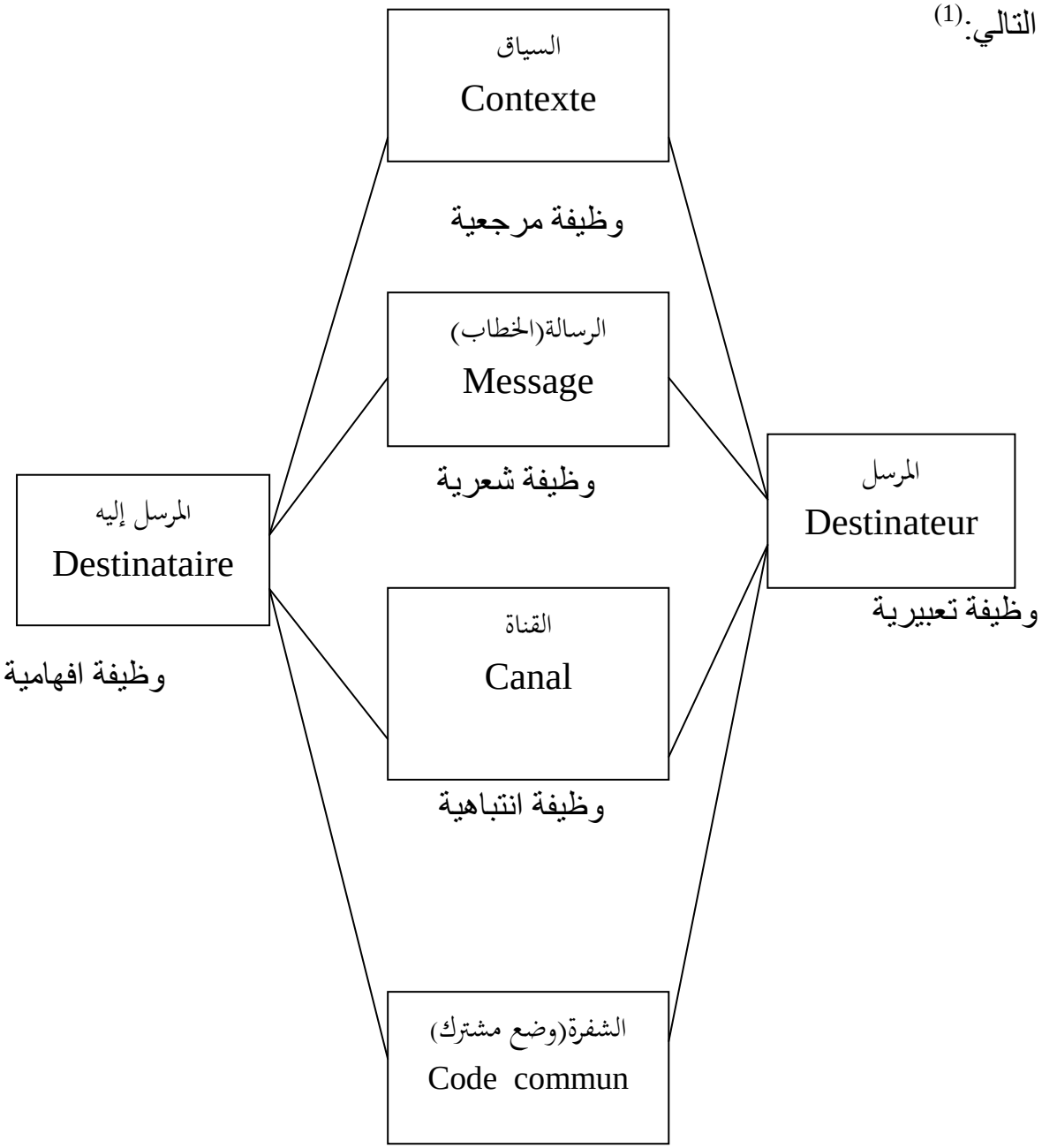
5 - **الوظيفة البيانية أو الما وراء اللغة** Fonction métalinguistique

تقوم هذه الوظيفة بدور أساسي في لغة كل يوم، ففي كل مرة يرى المرسل أو المستقبل أنّه من الضروري التحقق من أنّهما يستعملان بصورة جيدة تنظيم الرموز نفسه.

6 - **الوظيفة الشعرية** Fonction référentielle:

تحدّد على أنّها العلاقة القائمة بين الرسالة وذاتها ،إذ تعتبر الوظيفة الجمالية بامتياز .

وتتحدد هذه الوظائف مع عناصر التواصل حسب ياكبسون وتختصر في المخطط التالي:[1]



مخطط التواصل لياكبسون

(1) ينظر: R Jakobson, Essais de linguistique générale, Edition de minuit, Coll. Points. Paris :(1963), p214- 219.

4- **أمّا بلومفيلد (R .Bloomfield)** فقد عالج التواصل اللغوي من وجهة سلوكية بحيث تتبني العملية التواصلية على مقومات ثلاثة، تتضح من خلال قصة جاك وجيل المشهورة التي يمثل بها حيث تختصر في ثلاث مراحل:[1]

أ. الوضعية التي تسبق فعل الكلام – ب الكلام -ج الوضعية التي تلي فعل الكلام.

- الوضعية التي تسبق الكلام، وهي ذات تعلق مباشر بالمتكلم (جيل)، الذي يحركه في اتجاه عقد عملية التواصل حافز ما، هو حافز الإحساس بالجوع، الناتج عن تقلصات في عضلات المعدة، وهو محرك بدوره من قبل رؤية التفاحة.

- الكلام: ويتمثل في طلب جيل من جاك أن يقطف لها التفاحة التي وقعت على عينها فبدلا من أن تذهب إلى الشجرة بنفسها لقطفها أحدثت ردّ فعل آخر يتمثل في طلبها هذا.

- الوضعية التي تلي فعل الكلام : وتتمثل في ردة فعل جاك ، الذي اندفع نحو الشجرة كما لو كان هو الجائع الذي رأى التفاحة.

وخلاصة القول ،يعدّ التواصل عند بلومفيلد نوعا من الاستجابات لمثيرات تقدمها البيئة أو المحيط ،حيث إنّ المتكلم حين أدائه الفعلي للكلام يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع لحافز البيئة أو المحيط،دون أن ترتبط بالتفكير إذ إنّ اللغة في نظر السلوكيين لا تعدو أن تكون «عادات صوتية يكيّفها حافز البيئة»[2].

إذا كان بلومفيلد يتفق مع دي سوسير في تأسيسهما النظرية التواصلية فإن بلومفيلد يتجاوز دي سوسيسر في كونه ينحو بنظريته منحى نفسانيا بإشارته إلى ذلك التأثير الذي يحدثه فعل الكلام في النفس البشرية.

ومعلوم لدى الدارسين أن نظرية بلومفيلد قامت على الصمت، لأن لا جيل ولا جاك يحادث أحدهما الآخر حديث الكلام؛ وبالتالي فإن نظرية بلومفيلد هي نظرية سيميولوجية خالصة، بينما تكتسي نظرية دي سوسير طابعا لسانيا محضا، لأنها تتعلق بالكلام لا بالإشارات أو الهمهمات أو ما شابه ذلك.

---

[1] ينظر: محاضرات في السيميولوجيا، محمد الرغيني ، دار الثقافة، الدار البيضاء، (المغرب) ،ط1،(1987) ،ص31 | 32.

[2] مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، مبحث صوتي، تركيبي، ودلالي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1،1994،ص153.

5 - الاتجاه التوليدي التحويلي يمثل هذا الاتجاه **نعوم تشو مسكي(Noam Chomsky)**

كان ورود هذا الاتجاه في الوجود المعرفي هو إعطاء نموذجا معرفيا لفهم الوقائع اللغوية انطلاقا من العوامل النفسية والعقلية،المنفية في الاتجاه الوصفي والتجريبي،حيث كان هدف تشومسكي ليس وصف اللغة ؛بل إنّه الاهتمام البالغ بتفسير الكفاية اللغوية الكامنة وراء مبادئ ثابتة ،حيث كانت فحوى نظريته تنطلق من أنّ الإنسان هو متكلم و مستمع مثالي ينتمي إلى بيئة لغوية متجانسة تماما ويتقن لغته جيدا،كما يميز بين المعرفة الضمنية للغة الموجودة في ذهن المتكلم (الكفاءة اللغوية) Compétence: وبين الأداء الكلامي Performance أي طريقة استعمال الكفاءة اللغوية بهدف التواصل.ويظهر تمييزه للكفاءة اللغوية بأنّ من خصائصها أنّها قادرة على إنتاج عدد غير محدود من التراكيب، وقادرة على تقديم التفسير الكافي والشافي لتلك البنى المنجزة في الواقع وذلك وفق النظام القواعدي لواقع اللغة.

الملكة اللغوية معرفة استبطنتها الذات تمكنها بعد تلقنها وتملكها بطريقة لا واعية من إنتاج عدد من الجمل لا يمكن حصره

منهج النظرية التوليدية التحويلية عقلي همّه الوحيد من الدراسة هو استكشاف تلك القدرة الكائنة وراء الحدث الفعلي لحركية اللسان ثم بعدها السّعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وتقريره.

6 - **الاتجاه التداولي:**

يؤطر هذا الاتجاه العملية التواصلية بمبادئ وقواعد توجيهية وطرق الاستخدامات اللغوية في الطبقات المقامية المختلفة بحسب أغراض المتكلمين والإفادات التي يجنيها المستهدفون بالخطاب والشرعية الاجتماعية للمتكلمين والمخاطبين ....إلخ.[1]

[1] أدوات تداولية في فهم النص عند الأصوليين، مسعود صحراوي، مداخلة في ملتقى علم النص"التداولية توظيف وتطبيق"، الجزائر 2006، ص3.

وقد تجاوز هذا الاتجاه الكفاءة اللغوية الصرفة التي يسعى الاتجاه التوليدي لتحقيقها إلى كفاءة أخرى هي الكفاءة الإجرائية التواصلية(Compétence communicative).[1]

«ويعني هذا أنّه يجب ألاّ نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنّها موضوعات منزلة بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معيّن في إطار سياق تحدده العبارات السابقة وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب»[2] .

«لا تنهض بعملية التواصل القدرة اللغوية الصرف وحدها بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية وغيرها. فمستعمل اللغة الطبيعية يستخدم أثناء عملية التواصل؛ بالإضافة إلى ملكته اللغوية، ملكات ذات طبيعة غير لغوية تسهم في إنجاح هذه العملية»[3].

يهتم هذا الاتجاه بدراسة التواصل بشكل عام؛ بدءا من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلامية قصد محدد، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السامع وعناصر السياق، وتظهر أهميته أكثر من حيث إنّه يهتم ويحيط بالأسئلة التالية: من يتكلم وإلى من يتكلم؟، ماذا نقول بالضبط عندما نتكلم؟، كيف نتكلم بشيء ونريد شيئا آخر؟.

---

[1] ينظر:المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، أحمد المتوكل، دار الأمان، الرباط، (المغرب)، ط1(2006) ص46.

[2] المرجع نفسه، ص64.

[3] الوظيفة بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، (المغرب) ط(2003)، ص19.

الفصل الثاني:
اللسانيات التداولية

المبحث الأول: اللسانيات التداولية

المبحث الثاني: التداولية وتعليمية اللغة

المبحث الأول: اللسانيات التداولية

اختلف اللسانيون في دراسة اللغة فتوجهوا اتجاهين مختلفين حسب منهج كل منهم.

فأمّا الاتجاه الأول فيمثله أصحاب الاتجاه الشكلي الذي يضم كلا من البنيوية والتوليدية التحويلية، فالبنيوية تعنى بدراسة المنجز في صورته الآنية بغض النظر عن السياق الذي أنتج فيه أو علاقته بالمرسل وقصده بإنتاجه، ويتم ذلك بتحليل مستويات اللغة بوصفها كيانا مستقلا وذات بنية كلية، وإيجاد العلاقة بين هذه المستويات بدءا من تحليل الأصوات والصرف والتركيب وصولا إلى مستوى الدلالة، وفي خضم ذلك أقصت الكلام بوصفه إنجازا فرديا. والتوليدية التحويلية اهتمت بتفسير الظاهرة اللغوية في عمقها، قبل الانجاز متجاوزة بذلك الوصف إلى التفسير من خلال تركيزها على الكفاءة اللغوية مقابل الأداء [1] مرجئة بذلك دراسة الأداء (الذي هو التحقق الفعلي للقدرة في مواقف تواصلية معينة) إلى وضع نظرية الانجاز (الأداء) توازي نظرية الكفاءة اللغوية [2] .أمّا الاتجاه الثاني فيمثله أصحاب المنهج التداولي الذي يراعي في التبادل الخطابي المتكلمين والمستمعين والسياق بما يشتمله من مقتضيات الحال والمقام (زمن الفعل التواصلي ومكانه) ،ومحتوى الكلام وقنوات التبليغ (مشافهة ،كتابة أو إشارة)، والسنن وطبيعة المرسلة التي ترتبط بمحتوى الكلام، وضرورة توافر القصد حتى يتسنى للمحاور أن يبسط مرسلته بين يدي شريكه في الحوار[3].

ومن هذا كله تمّ تصنيف النظريات اللسانية وفق مبدأ الوظيفة إلى نظريات غير وظيفية ترصد الخصائص الصورية للغات الطبيعية وتفسرها انطلاقا من داخلها، بمعزل عن الوظيفة أي أنّها عدّتها أنساقا مجردة، يمكن وصفها بمعزل عن وظيفتها التواصلية [4] ونظريات وظيفية تنطلق من مبدأ أنّ بنية اللغة مرتبطة بوظيفتها التواصلية "اللغات الطبيعية بنيات تحدد خصائصها...

---

[1] ينظر:إستراتيجيات الخطاب،مقاربة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد بيروت لبنان ،ط1،2004،ص7-8.

[2] ينظر:اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، أحمد المتوكل ، منشورات عكاظ، الرباط، (المغرب)، ط(1989)، ص74

[3] ينظر: سيميائيات التواصل وفعالية الحوار، أحمد يوسف،مختبر السيميائيات وتحليل الخطاب،وهران،الجزائر، ط1، ص80

[4] ينظر:الوظائف التداولية في اللغة العربية، أحمد المتوكل، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، (المغرب)، ط1(1985)، ص8.

ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية؛وظيفة التواصل [1] إلا أنّه يمكن دراسة اللغة وفقا لمنهج توفيقي هو المنهج التداولي الذي تتبلور وظائف اللغة من خلاله[2] .

ويمكن تلخيص وجوه الاتفاق والاختلاف بين النظريات الوظيفية وغير الوظيفية في الجدول الآتي :[3]

أوجه الاتفاق	أوجه الاختلاف	
	الوظيفية	غير الوظيفية
- تتخذ كل منهما اللسان الطبيعي موضوعا لها. - تتعدى الوصف للظاهرة اللغوية إلى التفسير. - هدفها وضع نحو كلي تتفرع عنه الأنحاء الخاصة المقترحة لوصف كل لغة على حدى - كل منهما تصف الكفاءة اللغوية للمتكلم. - تدرس كل منهما بدرجات متفاوتة مستويات التمثيل للجوانب التركيبية والدلالية والتداولية.	- تعدّ اللغة وسيلة للتواصل. - تدرس بنية اللغة بربطها بوظيفة التواصل – تتعدى الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة التواصلية - تفرد في وصف اللغة الطبيعية مستوى يضطلع بالتمثيل بخصائصها التداولية .	- تعدّ اللغة نسقا مجردا. - تدرس بنية اللغة بمعزل عن وظيفة التواصل. - تكتفي بالكفاءة اللغوية. - لا تهتم بالمستوى التداولي فيقوم بدور تأويلي بالنظر إلى المستوى الترك يبي والصرفي.

[1] ينظر: سيميولوجيا اللغة، إميل بنفيست، ترجمة سيزا قاسم، مجلة فصول ، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، م1، ع3، 1981، ص8.

[2] استراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري،ص11

[3] ينظر: اللسانيات الوظيفية مدخل نظري ،أحمد المتوكل، ص12-13

1. التداولية لغة واصطلاحا:

يعد مفهوم التداولية من أهم المفاهيم الحديثة التي شدّت انتباه الدارسين والباحثين لاسيما في العقود الثلاثة الأخيرة، فتضاربت الآراء حول هذا المصطلح بسبب اختلاف المذاهب ووجهات النظر فيه، إذ ليس من اليسير أن نضع إطارا نظريا مقنعا للتداولية [1]، فقد حاول العديد من الدارسين والباحثين أن يؤسسوا لها أطرا معرفية غير أن تشعّب منطلقاتها الفكرية جعل وجهات النظر فيها تختلف ،فهي تقع في مفترق طرق البحث الفلسفي واللساني ،حيث تلتقي اللسانيات والمنطق والسيميائيات وعلم النفس وعلم الاجتماع[2].وتقول في ذلك **فرانسواز أرمينكو:** « ليست التداولية درسا منكفئا على نفسه فهي تصدر مفاهيمها في اتجاهات متعددة...بل تتدخل في قضايا كلاسيكية داخلية للفلسفة فهي تلهم الفلاسفة... ونكاد نرى جيدا، على العكس من ذلك، إلى أي حد تكون التداولية مفترق طرق غنية لتداخل اختصاصات اللسانيين، والمناطقة، والسيميائيين، الفلاسفة السيكولوجيين ، فنظام التقاطعات هو نظام للالتقاءات وللافتراقات».[3]

نظرا للاهتمام الكبير الذي توليه الأبحاث العلمية للمصطلح وضرورة تحديده لما له من دور فعال في بناء النظريات والمناهج ، سنورد بعض المفاهيم لضبطه من الناحية اللغوية والاصطلاحية أيضا.

1.1-التداولية لغة:

1.1.1-التداولية في المعاجم العربية:

يرجع المصطلح في أصل اشتقاقه إلى مادة (دَوَلَ) فـ : « الدَّولة والدُّولة: العُقبة في المال والحرب سواء... يقول الجوهري: الدَّولة: بالفتح في الحرب أن تُدال إحدى الفئتين على الأخرى، يقال: كانت لنا عليهم الدَّولة والجمع الدُّول والدُّلة، بالضم في المال، يقال: صار الفيء دُلة بينهم يتداولونه مرة لهذا ومرة لهذا. قال أبو عبيد: الدُّولة بالضم، اسم للشيء الذي يُتداول به أي مداولة على الأمر.قال سيبويه: وإن شئت

---

[1] براجماتية اللغة ودورها في تشكيل بنية الكلمة: ريم فرحان عودة المعايطة ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان الأردن 2008، ص5.

[2] السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة : علي آيت أوشان، ذار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء المغرب ط1، 2000، ص56

[3] المقاربة التداولية: فرانسواز أرمينكو ، ترجمة: سعيد علواش، مركز الإنماء القومي الرباط، 1986، ص10.

حملته على أنه وقع في هذه الحال، ودالت الأيام أي دارت ، والله يداولها بين الناس وتداولته الأيدي أخذته هذه مرة وهذه مرة... وقال ابن الأعرابي: يقال دواليك من تداولوا الأمر بينهم يأخذ هذا دولة وهذا دولة، وقولهم دواليك أي تداولا بعد تداول»[1].

جاء اللفظ هنا بمعنى الدوران والتعاقب على الشيء وانتقاله من شخص إلى آخر أو من مكان إلى مكان، بعد أن كان مستقرا وثابتا في مكان معين.

جاء في مقاييس اللغة أن: « الدال والواو واللام أصلان: أحدهما يدل على تحوّل شيء من مكان إلى مكان، والآخر يدلّ على ضعف واسترخاء. فأما الأول أهل اللغة: اندال القوم، إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم: إذا صار من بعضهم إلى بعض»[2].

ويرى الفيروز آبادي « أن لفظ: تداولوه: أخذوه بالدُّول.ودواليك، أي: مُداولة على الأمر أو تداول بعد تداوُلٍ»[3]

جاء التداول هنا بمعنى التحول من مكان إلى مكان تارة، والتعاقب على أمر ما تارة أخرى.

أما في معجم النفائس الوسيط « فالتداول من قولنا: أدال الشيء إدالة جعله متداولا وأدال الله بني فلان من عدوهم: نصرهم وغلّبهم عليه ونزع الدولة منهم وحوّلها إليهم. داول الله الأيام بين الناس أي صرّفها لهؤلاء تارة ولهؤلاء تارة أخرى[4] .

جاء لفظ التداول هنا بمعنى انتقال الملك أو المال من شخص إلى آخر، أو من قوم إلى قوم.

من خلال هذه المفاهيم نخلص إلى أن التداولية وردت في المعاجم العربية بمعنى:

- تعاقب وتناوب القوم على الأمر.

---

[1] لسان العرب:أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور، تحقيق عامر أحمد حيدر، راجعه: عبد المنعم خليلا، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية(بيروت لبنان)، ط1، 2005، المجلد 6، ص350.

[2] مقاييس اللغة: أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل (بيروت، لبنان)، دط، دت، المجلد 2، ص314.

[3] القاموس المحيط: مجد الدين محمد بن يعقوب(الفيروز آبادي)، تحقيق: أبوالوفا نصر الهوريني المصري الشافعي دار الكتاب الحديث (القاهرة، الكويت)، دط، دت، ص1014.

[4] معجم النفائس الوسيط: جماعة من المختصين، إشراف: أحمد أبو حاقة، دار النفائس، بيروت لبنان، ط1، 2007، ص402.

- انتقال المال والملك من قوم إلى قوم.
- التحوّل من حال إلى حال أو من مكان إلى مكان.

ولا تكاد المعاجم الأخرى تخرج عن سياق هذه الدلالات وفي هذا الصدد يقول طه عبد الرحمن: :«التداول:وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم»[1] .

ويقول خليفة بوجادي: «ومجموع هذه المعاني: التحول والتناقل: الذي يقتضي وجود أكثر من حال، ينتقل بينهما الشيء وتلك حال اللغة؛ متحولة من حال لدى المتكلم إلى حال أخرى لدى السامع ومتنقلة بين الناس يتداولونها بينهم، ولذلك كان مصطلح (تداولية) أكثر ثبوتا-بهذه الدلالة- من المصطلحات الأخرى الذرائعية النفعية السياقية...وغيرها »[2].فبانتقال اللغة من المتكلم إلى السامع يسمح لها بتحقيق التواصل اللغوي.

1.1. 2- التداولية في القرآن الكريم:

وردت التداولية بمعناها اللغوي في بعض الآيات الكريمة والشاهد على ذلك قوله تعالى:

: ﴿ ولا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل وتدلوا بها إلى الحكام لتأكلوا فريقا من أموال الناس بالإثم وأنتم تعلمون ﴾ البقرة 188

أي لا تلقوا بأموالكم إلى الحكام لتأكلوها بالتحاكم، فتدلوا من الإدلاء"والإدلاء الإلقاء؛ أي إلقاء الأموال إلى الحكام، وفي الأساس أدليت دلوي في البئر أرسلتها ودلوتها نزعتها ومن المجاز دلوت حاجتي طلبتها ودلوت به إلى فلان تشفّعت به إليه، وأدلى بحجّته أظهرها وأدلى بمال فلان إلى الحكام رفعه"[3]

---

[1] تجديد المنهج في تقويم التراث،طه عبد الرحمن: المركز الثقافي العربي،الرباط،(المغرب)1993،ص

[2] في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم: خليفة بوجادي، بيت الحكمة للنشر والتوزيع العلمة الجزائر، ط1، 2009، ص148

[3] عناية القاضي وكفاية الراضي:شهاب الدين (ابن الخفاجي)، ضبطه وأخرجه: عبد الرزاق المهدي، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،ط1، 1997، الجزء2،ص 476.

ويقول سبحانه وتعالى في موضع آخر: ﴿ ماأفاء الله على رسوله من أهل القرى فلله وللرسول ولذي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل كي لا يكون دُولة بين الأغنياء منكم وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله إن الله شديد العقاب ﴾الحشر 7

يقول أبو عمرو بن العلاء في معنى الآية أن الدَّولة بالفتح: الظّفر في الحرب وغيره وهي المصدر وبالضّم اسم الشيء الذي يتداول من الأموال.وكذا قال أبو عبيدة:" الدُّولة اسم الشيء الذي يُتداول. والدّولة الفعل.ومعنى الآية: فعلنا ذلك في هذا الفيء، كي لا تقسمه الرؤساء والأغنياء والأقوياء بينهم دون الفقراء والضعفاء."[1]

وقال أيضا عز وجل: ﴿ إن يمسسكم قرح فقد مس القوم قرح مثله وتلك الأيام نداولها بين الناس وليعلم الله الذين آمنوا ويتخذ منكم شهداء والله لا يحب الظالمين ﴾ آل عمران 140.

يقول القفال إن الأصل في المداولة: «نقل الشيء من واحد إلى آخر، يقال: تداولته الأيدي إذ تناقلته ومنه قوله تعالى: ﴿كي لا يكون دُولة بين الأغنياء منكم ﴾أي يتداولونها ولا تجعلون للفقراء منها نصيبا، ويقال: الدنيا دول بين الناس لا يدوم مسارها ولا مضارها، فيوم يحصل فيه السرور له والغم لعدوه، ويوم آخر بالعكس من ذلك، ولا يبقى شيء من أحوالها ولا يستقر أثر من آثارها»[2]

الملاحظ في هذا المجال أن لفظ التداولية ومشتقاته استعمل في هذه الآيات بمعنى تغير حال القوم من حال إلى حال، أو انتقال الملك من قوم إلى قوم، أو التعاقب والتناوب على أمر ما، وكل هذه المعاني نلمس من خلالها عدم الثبوت والاستقرار والتحول كما هو الأمر بالنسبة للغة، حيث تنتقل من المتكلم إلى السامع في سياق ما، يمكن أن يفهم

[1] الجامع لأحكام القرآن: أبو عبيدة محمد الأنصاري القرطبي ،تحقيق: عبد العليم البردوني، دم، دط، 1963، ج18،ص19.

[2] تفسير الفخر الرازي المشهور بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب: محمد فخر الدين الرازي، دار الفكر، بيروت لبنان، دط، دت، المجلد 5، ج9، ص16.

أو يؤول إلى عدة معان وبذلك يكون المعنى غير ثابت ومتحول وغير مستقر بين باثه ومتلقيه.

1.1. 3- التداولية في المعاجم الأجنبية:

التداولية: مفهوم يستعمل اسما كما يستعمل صفة منظور تداولي ذو قيمة متميزة: يمكن للتداولية أن تعرف بأنها فرع من اللسانيات أو أنها تيار دراسي للخطاب، كما يمكن أن تعرّف بصفة عامة كتركيبة خاصة للكلام... التداولية المستعملة كصفة يمكن لها أن تهتم بمكوّن كلامي، مكون سيميائي ومكوّن تركيبي، وهذا المفهوم نابع من التقسيم الثلاثي لموريس 1938 للغة بصفة عامة والذي يميز بين ثلاث مجالات أو مستويات تدرس من خلالها اللغة وهي:

- المستوى التركيبي: الذي يهتم بدراسة علاقة العلامات بعضها ببعض.
- المستوى السيميائي: الذي يدرس العلامة بالواقع.
- المستوى التداولي: الذي يهتم بدراسة علاقة العلامة بمستعمليها وبمجالات استعمالها وبنتائجها.[1]

تعد التداولية من خلال هذا التعريف فرعا من فروع اللسانيات ،أو تيارا يهتم بدراسة الخطاب بصفة عامة، كما أن مفهوم التداولية انبثق من التقسيم الثلاثي لموريس الذي وضعه بهدف دراسة اللغة ،واعتبر أن هذه الجوانب الثلاثة السابقة الذكر متكاملة ومتداخلة فيما بينها.

وفي سياق آخر يرى كل من غريماس Greimas وجوزيف كورطي J.Courtés أن التداولية تهدف إلى التأثير على المشاركين في الحديث، وذلك من أجل تحقيق التواصل وإنجاح العملية التبليغية ككل .

التداولية في المفهوم الأمريكي تهدف إلى دراسة وتوضيح عوامل التواصل اللسانية مثلا : الطريقة التي يؤثر بها المتخاطبون على بعضهم البعض، كما يعتبر هذا المفهوم أن تداولية الخطاب تدخل في تكوين خلفيات البعد المعرفي ؛لأنها تخص القدرة المعرفية

[1] ينظر: Dictionnaire d'analyse du discours :Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, édition du Seuil; 2002, p 454.

للفاعلين المتحدثين (المرسل/ المرسل إليه) الذين يُعتبرون عوامل مؤثرة في عملية التواصل...كما يعتبر هذا الاتجاه أن الفعل التأثيري له أهمية كبرى في عملية الاتصال والذي يدخل في جميع مراحلها، فالتداولية بهذا المعنى فعل تأثيري يعتمد على القدرة المعرفية المشتركة ،والمتبادلة بين المخاطب والمخاطِب اللذان يسهمان في إنجاز وإنجاح عملية التواصل.[1]

وعرفت التداولية أيضا في بعض المعاجم الأجنبية، بأنها دراسة للغة أثناء استعمالها مع الاهتمام بالمعنى، وربطه بالسياق الذي ورد فيه.

التداولية: هي علم دراسة اللغة ،كما أنها تدرس كيفية استعمال اللغة بصفة واقعية وحقيقية عما يريد أن يقول شخص ما في حالات خاصة، لا سيما عندما تكون الكلمات الواقعية التي استعملت يمكن أن تظهر لتعني شيء ما مختلف .

وتعني الدقة والجدية في التفكير لحل مشكلات وقضايا بطريقة عملية وحساسة بخلاف امتلاك أفكار ثابتة ونظريات.[2]

فالتداولية إذن هي دراسة اللغة أثناء الاستعمال خلال سياق معين يقوم بتحديد المعنى المراد إبلاغه للمتلقي، كما أن عملية التواصل لا يمكن أن تتم دون أن تتوفر عناصره وأطرافه ،وهي المرسل والمرسل إليه.

1. 2- المعنى الاصطلاحي :

1. 2-1- التداولية اصطلاحا عند العرب:

ظهرت جهود بارزة في هذا المجال على الرغم من قلتها، من أهمها جهود الباحث طه عبد الرحمن ،وأحمد المتوكل و مسعود صحراوي ، حيث يقول الأول: « وقع اختيارنا منذ1970 على مصطلح التداوليات مقابلا للمصطلح الغربي براغماتيقا لأنه يوفي

[1] ينظر: Linguistique sémiotique:dictionnaire résonné de la théorie du langage, Algirdas Julien Greimas,Joseph Courtés ,Hachette, supérieur paris,1979,p288.

[2] ينظر: Oxford advanced learner's dictionary of curent English:,Michael Ashby sixth edition sally wehmeier,oxford university press,2000,p990.

المطلوب حقه، باعتبار دلالاته على معنيي الاستعمال والتفاعل معا. ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم»[1].

ويعرفه كذلك في قوله: «التداول عندنا متى تعلق بالممارسة التراثية، هو وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم، كما أن المجال في سياق هذه الممارسة هو وصف لكل ما كان نطاقا مكانيا وزمانيا ،لحصول التواصل والتفاعل، فالمقصود بـ مجال التداول في التجربة التراثية، هو إذن محل التواصل والتفاعل بين صانعي التراث».[2]

وقد ضبط أحمد المتوكل مصادر التفكير التداولي اللغوي العربي عند العرب في علم النحو والبلاغة وأصوله وتفسيره، وكل هذه العلوم تؤول إلى المبادئ الوظيفية، إذ يرى أن«إنتاج اللغويين العرب القدماء، إذا اعتبر في مجموعة (نحوه وبلاغته وأصوله وتفسيره) درس لغوي وظيفي يشكل مرحلة من أهم مراحل تطور المقاربات الوظيفية في الفكر اللساني»[3].

ويرى الدكتور مسعود صحراوي أن التداولية ترجمة للمصطلحين: المصطلح الإنجليزيpragmatics بمعنى هذا المذهب اللغوي التواصلي الجديد، والمصطلح الفرنسي la pragmatique بنفس المعنى، وليس ترجمة لمصطلح le pragmatismeالفرنسي، لأنّ هذا الأخير يعني الفلسفة النفعية الذرائعية أمّا الأول فيراد به هذا العلم التواصلي الجديد الذي يفسر كثيرا من الظواهر اللغوية [4]. ويستخلص في الأخير أن التداولية جديرة بأن تسمى «علم الاستعمال اللغوي»[5].

1. 2. 2- التداولية اصطلاحا عند الغربيين:

يعود مصطلح التداولية بمعناه الحديث إلى الفيلسوف والسيميائي الأمريكي: تشارل موريس سنة 1938 حيث عرفها بأنها جزء من السيميائية تهتم بدراسة العلاقة بين

---

[1] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام: طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي الدار البضاء المغرب، بيروت، ط2، 2000، ص27.

[2] تجديد المنهج في تقويم التراث: طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2005، ص244.

[3] اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري :أحمد المتوكل، منشورات عكاظ، الرباط، 1987، ص9.

[4] التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي،دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص15

[5] التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص16.

العلامات ومستعمليها. وتمثل التداولية حسب رأيه إحدى نواح ثلاث يمكن معالجة اللغة من خلالها- سواء أكانت لغات طبيعية Langues naturelles أم صورية langues formelles وهي: التركيب syntaxe،الدلالة sémantique التداولية pragmatique ومن هنا تكون اللغة بالمعنى السيميائي التام « هي المجموع المتداخل بين شخصين للعلامات السيارة والتي يتحدد استعمالها من خلال قواعد نحوية ودلالية وتداولية»[1]

أما الباحث اللساني ليفينسون S.C Levinson يرى أن التركيب يهتم بدراسة الخصائص التأليفية بين الكلمات، والدلالة تهتم بالبحث في المعنى، أما التداولية فتعنى بدراسة اللغة في الاستعمال ويأتي هذا التعريف تمييزا لها عن الدراسات البنيوية التي اهتمت بدراسة اللغة باعتبارها نظاما مغلقا معزولا عن المؤثرات الخارجية؛ ولقد اقترح ليفينسون في كتابه pragmatics مجموعة من التعاريف حاول أن يحدد من خلالها مفهوم التداولية نذكر منها:[2]

- التداولية هي دراسة للعلاقات بين اللغة والسياق
- التداولية هي دراسة لظواهر بنية الخطاب اللغوي من تضمينات واقتضاءات أو ما يسمى بأفعال الكلام.
- التداولية هي دراسة كل مظاهر المعنى من غير فصلها عن نظرية الدلالة فالتداولية بهذا المعنى تدرس اللغة من خلال استعمالها ضمن سياق معين دون إهمالها للمعنى وعلاقته بظروف الكلام، فهي تهتم بالمتخاطبين ومقاصدهم والسياق الذي ترد فيه مع مراعاة المقام، وكل هذه العناصر مترابطة ومتداخلة فيما بينها[3]

ويعرفها إيليوار بأنها « إطار معرفي يجمع مجموعة من المقاربات تشترك عند معالجتها للقضايا اللغوية في الاهتمام بثلاثة معطيات لما لها من دور فعال في توجيه التبادل الكلامي وهي:

- المتكلمين "المخاطب والمخاطَب"

[1] المقاربة التداولية، ص30

[2] الأسس الابستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه: إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن، دط 2008، ص264.

[3] المرجع نفسه: ص265.

- السياق "الحال والمقام"

- الاستعمالات العادية للكلام؛ أي الاستعمال اليومي والعادي للغة في الواقع ».[1]

يشير إيليوار ويركز على عناصر التبادل الكلامي المتمثلة في "المتكلم والسامع والسياق ودوره في تحديد المعنى" وذلك لما لها من أهمية في تحقيق التواصل ،وخاصة عنصر السياق إذ يعدّ من أهم العناصر التداولية التي يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية الإنتاج اللغوي، لأن المعاني الحقيقية للملفوظات لا يمكن تحديدها إلا إذا كانت ضمن سياق معين،إذ أن عملية الفهم و الإفهام لا يمكن أن تتم بمنأى عن السياق اللغوي الذي يتيح للمرسل التلفظ بخطابه ضمن مقام معين يتجه به نحو المرسل إليه، فيصبح معنى الملفوظ هو القيمة الحقيقية التي يكتسبها الخطاب في سياق التلفظ؛ أي « إن المعنى كقيمة للملفوظ لا تتحكم فيه اللغة بقدر ما يتحكم فيه مستعملوها »[2] وهذه العناصر متكاملة لا يمكن الاستغناء عن أي عنصر منها أثناء عملية التواصل.

أما الباحث ج.بول J.Paul «فيتفق مع إيليوال من حيث تعريفه للتداولية حيث يعتبرها دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل إذ يشير أن المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد(مادي اجتماعي لغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما»[3] .

رغم تعدد وجهات النظر بين الدارسين حول التداولية..فإنّ معظمهم يقرّ بأنّ قضيتها هي إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي، وبذلك يمكن أن نعرفها بأنها دراسة اللغة أثناء الاستعمال، دون إهمال المعنى الذي يحدده السياق مركزة في ذلك على عناصر العملية التبليغية.

---

[1] مبادئ في اللسانيات :خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2000، ص176.

[2] إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري،ص22.

[3] آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: أحمد محمود نحلة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2011، الإسكندرية مصر ،ص14.

عوامل ظهور التداولية:

إن ظهور هذا التوجه في دراسة اللغة يجد مبررا له في كونه منهجا يتجاوز التحليلات البنيوية والشكلية التي تقف عند حدود الوصف الظاهري للغة، غير آبهة بدلالات الملفوظات المقامية ،وأغراضها التواصلية التي لأجلها أنشئت. « ينبغي أن نسجل أن التداولية نشأت كرد فعل للتوجهات البنيوية فيما أفرزته من تصورات صورية مبالغ فيها ،خاصة عن اللساني الأمريكي تشومسكي وأتباعه، وكذلك الغلو في الاعتماد عند وصف الظواهر اللغوية على التقابل المشهور الذي وضعه دي سوسور بين اللغة والكلام حيث أبعد الكلام الذي يمثل الاستعمال الحقيقي للغة ونظامها»[1]

ويمكن أن نلخص أهمّ ما أعيب على تلك المناهج ما يلي:

1. أنّها اهتمت بالوظيفة الوصفية للغة على حساب وظيفتها الإنشائية.
2. اهتمت بالنسق على حساب الاستعمال.
3. اهتمت بالقدرة على حساب الانجاز.
4. اهتمت باللغة ككيان مستقل على حساب الكلام. فأهملت الظواهر الكلامية باعتبارها أشياء عارضة وفردية، وبالتالي لا تصلح أن تكون موضوعا للبحث اللغوي[2]

كما تجدر الإشارة هنا أن التداوليين لا ينكرون فضل البنيوية في إدراكها الوظيفة الحقيقية للغة وهي تحقيق التواصل، وإعادتها بذلك المخاطب إلى دائرة الاهتمام، ولكنهم يعيبون عليها تبسيطها الشديد لهذه الوظيفة وحصرها في وظيفة الإعلام، لذا وكما أشرنا سابقا أن التواصل ليس مجرد عملية بث واستقبال بل هو أعمق وأعقد من ذلك، فهو يجمع بين طرفين أو أطرافا يمثل كل طرف ذاتا قائمة، وأن عملية التخاطب هي عبارة عن تداخل بين هاتين الذاتين بكل خصائصهما النفسية والاجتماعية وغيرها من نوايا ومقاصد... وكون وظيفة اللغة هي أعقد من هذا التصور المبسط إذ هي إطار يلتقي فيه

[1] مبادئ في اللسانيات: طالب خولة ، ص177.

[2] آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر :أحمد نحلة محمود، ص53

المتكلمون تجمع بينهم علاقة شديدة التشابك، يحاول فيها كل واحد أن يثبت ذاته، ويفرض نفسه ويقنع غيره[1]

إن التركيز على الوظيفة التواصلية للغة لا يتحقق عن طريق جمل وعبارات معزولة وإنما يكون عن طريق إنجازات كلامية أشمل وأكبر هي الخطاب لذلك تكون الدراسة «تهتم هذه المرة بالنص على اعتبار أن الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة، إذا كان مفيد للساني في دراسة اللغة، فإن ذلك غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطابي الذي هو موضوع اهتمام الباحث في التداولية»[2]

2- موضوع التداولية:

يصعب تحديد موضوع التداولية لتشعبه وارتباطه بتوجهات عدّة منها ماهو مرتبط بحقل نشأتها، ومنها ماهو مرتبط بوظيفتها، ومنها ماهو مرتبط بحقل علوم أخرى،ومنها ماهو مرتبط بحقل التواصل والأداء لذلك يفضل بعض اللسانيين بدل تحديد موضوعها رسم حدود عامة لموضوعها من شأن اللساني مراعاتها في دراسته، ومن بين هذه الاقتراحات اعتبارها اختصاص جديد في حقل الدراسات الإنسانية تهتم بدراسة استعمال اللغة. «هي لسانيات الحوار أو الملكة التبليغية.»[(3)]

وهي بذلك تجيب عن أسئلة كثيرة منها:ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ من يتكلم؟ إلى من يتكلم؟ كيف يمكن قول شيء آخر غير ما كنا نريد قوله؟ هل يمكن أن نركن إلى المعنى الحرفي لقصد ما؟ ماهي استعمالات اللغة؟ ما هي قيود الحديث؟ أين يمكن الغموض في الكلام؟ متى يكون الكلام إقناعا؟[(4)].

لقد استطاعت التداولية بإجابتها عن هذه الإشكاليات المطروحة أمام البحث اللساني أن تتجاوز الوصف الصوري والتقعيدي للغة في أذهان مستعمليها ،إلى الوصف الحقيقي

---

[1] السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة: آيت أوشان علي ، ص65.

[2] الاتصال التربوي وتدريس الأدب: ميلود حبيبي ، ص102

[(3)] مدخل إلى اللسانيات التداولية،الجيلالي دلاش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص1.

[(4)] ينظر:المقاربة التداولية، فرانسواز أرمينكو، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، بيروت (لبنان)،د،ت ص7.

للواقع اللغوي في إنجازاته واستعمالاته العامة والخاصة الخاضعة لظروف ومقامات الكلام ومقاصد المتكلمين .

3- علاقة التداولية بتخصصات أخرى

إنّ التداولية بوصفها منهجا في دراسة اللغة تفرض علينا الإجابة على بعض المسائل التي قد تطرح نفسها بحدّة ،مثل علاقتها ببعض التخصصات الأخرى كاللسانيات التعليمية،وعلم الدلالة.....

3. 1-علاقة التداولية بالبنيوية Structuralisme:

تهتم التداولية بدراسة الكلام، وهو الجانب الذي أبعدته البنيوية من مجال دراساتها حيث اعتبرت اللغة نظاما مغلقا تتم دراسته بعيدا عن كل المؤثرات الخارجية، وهي بذلك تلغي كل الخصائص الفردية التي تطبع ذلك النظام أثناء الأداء،حيث يقول في ذلك دوسوسير: «اللغة تختلف عن الكلام في أنها شيء يمكن دراسته بصورة مستقلة»[1]

وما يمكن قوله :إن الكلام ليس معزولا عن اللغة إلا افتراضا ؛لأنه لا يمكن للغة أن تتحقق إلا في مستوى الكلام، حيث تطبع بخصائص من يؤديها مهما حاول تجنب ذلك فالكلام مظهر من مظاهر تحقق اللغة واقعا؛ ودراسته هي دراسة الواقع الفعلي للغة والتداخل واضح بينهما.فالبنيوية تهتم بوصف اللغة باعتبارها مجموعة من القوانين المنتظمة بمعزل عن كل ما يحيط بها ،وهي بذلك تلغي خاصية اللغة التواصلية والتأثيرية أما التداولية فتهتم بدراسة اللغة أثناء الاستعمال ،مركزة في ذلك على دور اللغة في عملية التبليغ، بهدف تحقيق التواصل ،ومن ثمة التأثير على متلقي الخطاب.فكل منهما بحاجة للأخرى، وما يجعلهما مختلفتين إنما هو في منهج الدراسة.

3. 2- علاقة التداولية بعلم الدلالة Sémantique:

إنّ تداخل التداولية بعلم الدلالة مردّه إلى أنّ كلا منهما يتناول المعنى الذي هو زبدة التواصل ،إلاّ أنّ تناولهما له يختلف في العناية ببعض مستوياته.

[1] علم اللغة العام: فردينان دوسوسير، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد ، العراق، دط، 1988، ص33.

تعنى الدلالة بتفسير الملفوظات ، وتحديد المعاني الحرفية لها مع الإشارة إلى أدنى مقاماتها، خدمة للنظام اللغوي،لا لمقاصد المتكلمين.

وتعنى التداولية بما وراء ذلك؛ فتربط مقاصد المتكلم أو الكاتب بالبحث عن المقام المناسب ،والشروط التي تضمن نجاح العبارة .أو الشروط التي تسمح بنجاحها، دون أن تهتم بصدقها أو كذبها، بل بنجاحها أو إخفاقها.[1]

ومن هنا يتضح التداخل والتكامل بينهما؛ فالتداولية تبدأ من حيث تنتهي الدلالة، حيث تقوم الأخيرة بتفسير الملفوظات وتحديد معانيها الحرفية في إطار أدنى من الإشارة إلى المقام لكن دون الاهتمام بمقاصد المتكلمين، ثم تأتي التداولية لربط مقاصد المتكلمين بالمقام المناسب لهم ،مراعية في ذلك شروط نجاح أو إخفاق العبارات الكلامية في إطار السياق الذي ترد فيه ، فهي على عكس الدلالة، تدرس العلاقات بين الخطاب والسياق مهتمة في الوقت نفسه بالترابط بين بنية الخطاب وعناصر الموقف التواصلي الذي يرتبط به على نحو منهجي[2]

3. 3- علاقة التداولية بالأسلوبية Stylistique:

تتقاطع التداولية والأسلوبية في بعض الجوانب، إلا أن كلا منهما تختلف عن الأخرى من حيث منهج الدراسة، فإذا كانت التداولية تهتم بدراسة اللغة أثناء استعمالها، مع مراعاة قواعد هذا الاستعمال التي توجد في أذهاننا ،والتي تسمح لنا بتأدية المعنى المطلوب كالقواعد الاجتماعية والعملية والأسلوبية [3]، ومراعاة السياق الذي ترد فيه إلى جانب الاهتمام بالقوى الإنجازية المتضمنة في الأفعال الكلامية وشروط تحقيق الفعل بالقول فإن الأسلوبية تلغي كل الأبعاد التي تخرج من نطاق البعد اللساني للنص الأدبي، فهي وإن أقرّت بوجود جوانب ثقافية، واجتماعية ونفسية تؤثر في إنتاج النص، إلا أنها لا تأخذها بعين الاعتبار أثناء دراستها للنص، فهي تقف عند حدود جمالية العبارة .

---

[1] ينظر:في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ،خليفة بوجادي: بيت الحكمة للنشر والتوزيع،العلمة (الجزائر) 2009.ص129،130.

[2] علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات :فان ديك، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1، 2001، ص116.

[3] مدخل إلى الدلالة الحديثة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، 1999، ص28.

4.3-علاقة التداولية بالبلاغة Rhétorique:

البلاغة:هي من بلغ الشيء يبلغ بلوغا وبلاغة وصل وانتهى، والبلاغ ما بلغك، والبلاغ الكفاية (كفاية الإخبار)، و الإبلاغ الاتصال، وكذلك التبليغ.[1]

يعرفها أبو هلال العسكري (395هـ) بقوله:«هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع وتمكنه في نفسه لتمكّنه من نفسك، مع صورة مقبولة ومعرض حسن».[2]

ركز البلاغيون على المرسل والمتلقي، والرسالة وعملية التأثير والتأثر، والقصد ونوايا المتكلم، والفائدة من الكلام والإفهام، ركز علماء التداولية عليها، مما يؤكد على وجود نقاط تقاطع بين البلاغة والتداولية إذ « يرتبط البعد التداولي بمصادرة البلاغة القديمة على منظور المخاطب باعتباره مناط النجاعة للخطاب وتولدت عن ذلك جملة من الشروط توفرها في المتكلم كمبلغ ،وفي الخطاب كبلاغ له، والمنبت النفعي يبرز هذا التركيز، فقبل أن تتحول البلاغة إلى علم تحسيني لغوي ،كانت علما للخطاب الشفاهي يعنى بملاءمة الخطاب للمقام، ثم أصبحت بحثا في ملاءمة الشكل للموضوع، وبهذا الاعتبار لم تكن المقاربة التداولية غريبة عن البلاغة قبل تحولها، وقد كانت العناية بتكوين الخطيب وثقافته ـ وهو بعد تداولي ـ من اهتمامات البلاغة الخطابية، والبيان والتبيين للجاحظ حافل بهذا الاهتمام »[3]. ونجد قولا آخر بأن «التداولية الحديثة هي بعد جاحظي في أصله وجوهره ،لاهتمام هذا الأخير بعملية التأثير في المتلقي، والإقناع في كتابه" البيان والتبيين" وسميت هذه النظرية عنده بـ التأثير والمقام، التي تعرف اليوم باسم التداولية، كما اعتنى عناية فائقة بالمتلقي ، والمتكلم والمقام، وبعملية التأثير والإقناع وهي أبعاد تداولية لا شك فيها»[4]

تدرس البلاغة كل ما يرتبط باستعمال اللغة، وممارستها أثناء عملية التواصل بقصد تبليغ رسالة ما، مراعية مقتضى الحال ، فهي إذن تقوم على مبدأ التبليغ والتأثير

---

[1] لسان العرب، ابن منظور: مادة (بلغ).

[2] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري: تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان) ط2(1989)، ص19.

[3] المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، جمال الحضري ،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ط1، 2010، ص209.

[4] المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، جمال الحضري، ص 227.

في السامع أثناء عملية التواصل. ومن هنا يصبح التداخل واضحا بين العلمين ، إذ إنهما يشتركان في اهتمامهما بدراسة اللغة بوصفها أداة تبليغ وتأثير، وتواصل بين المتكلمين يقول في ذلك ليتش Leitch : « إن البلاغة تداولية في صميمها؛ إذ إنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع، بحيث يحلان إشكالية علاقتهما، مستخدمين وسائل محددة للتأثير على بعضهما، ولذلك فإن البلاغة والتداولية البراغماتية، يتفقان في اعتمادهما على اللغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي »[1]. وعليه فالبلاغة والتداولية يتفقان في اعتمادهما اللغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي. [(2)] وبيان كل المقاصد التي يهدف المرسل إلى تحقيقها ،وهذه النقطة تعدّ من أهمّ مباحث التداولية ، التي تدرس التفاعل الاتصالي بين المرسل والمرسل إليه، وما يحدث من تأثير وتأثر بينهما

3. 5-علاقة التداولية بتحليل الخطاب "L'analyse du discours":

يعد تحليل الخطاب أحد مستويات الدرس اللغوي الحديث، الذي يهتم بدراسة النصوص سواء كانت محكية أو مكتوبة . فبعد أن كانت أنظار الباحثين موجهة نحو دراسة الجملة وفقا لمستوياتها" الصرفية والصوتية والنحوية والدلالية"، والبحث فيما إذا كانت منسجمة وهذه المستويات ، أصبح كل الاهتمام منصبا على تحليل النص، فقد عرفه الباحثون بوصفه استعمال للغة ، حيث عرفه أحمد المتوكل بقوله:«يعدّ خطابا كل ملفوظ / مكتوب يشكل وحدة تواصلية تامة». [(3)]

نستخلص من هذا التعريف:

- أنّ تحديد مفهوم الخطاب يعتمد في الأساس على ما يحققه وظيفيا ،لا بالاعتماد على بنيته إذ الغرض منه التواصل.
- مفهومه ليس مقصورا على ما يتعدى الجملة، حيث إنّ كل ما شكّل وحدة تواصلية تامة عدّ خطابا سواء تعدى الجملة أم كان جملة كبرى أم جملة صغرى أم مركبا أم كلمة.

---

[1] التداولية البراجماتية الجديدة: خطاب ما بعد الحداثة، حفناوي بعلي ،مجلة اللغة والأدب ،جامعة الجزائر ، العدد 17، 2006،ص67.

[(2)] ينظر:بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، الشركة المصرية للنشرلونجمان، مصر، ط1(1996)، ص304.

[(3)] الوظيفة بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل: دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ط1، (2003)، ص22.

فمثلا عبارة" أهنئك بهذه المناسبة السعيدة" تقبل فقط إذا وردت في سياق تهنئة شخص ما على نجاحه، أو زواجه وما شابهها، وترفض إذا قيلت في مكان التعزية أو في فشل...وما جعلها غير مقبولة هو السياق الخطأ الذي وردت فيه، والمرفوض اجتماعيا.

ومن هنا تتضح علاقة التداولية به من حيث إنّ الخطاب يشكل وحدة تواصلية تامة فالتداولية مشروع شاسع يهتم بالخطاب ،وبدراسة التواصل بشكل عام؛ بدءا من ظروف إنتاج الملفوظ وصولا إلى ما يمكن أن يؤثر في السامع ، وعناصر السياق. « فهما يشتركان في الاهتمام أساسا بتحليل الحوار، ويقتسمان عددا من المفهومات الفلسفية واللغوية كالطريقة التي توزع بها المعلومات في جمل ونصوص، والعناصر الإشارة والمبادئ الحوارية»[1]

3. 6- علاقة التداولية بتعليمية اللغة La didactique:

أسهمت بحوث اللسانيات التداولية في إثراء التعليم في كونها ركّزت على أنّ التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيمّ الأقوال وكميّات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها ،وأغراض المتكلم ومقاصده ،وعدّت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا)أحد أهداف العملية التعليمية.[2]

وبذلك انتقل التعليم من مجرد الاهتمام بتلقين الكفاءات إلى التركيز على أداء المتعلم [3] وتلقينه كل ما يحتاج إليه، فالأمر لم يعد منوطا بتدريس قاعدة لغوية معينة، بل بتدريس اللغة ضمن سياقاتها وأطرها الاجتماعية، التي تسمح للمتعلم باستعمال الكلام استعمالا يلائم المقام ،والمقاصد المراد تحقيقها، فالتعليمية شأنها شأن التداولية تعنى بالنظر إلى الملكة والتبليغ والمقام.

3. 7- علاقة التداولية بعلم اللغة الاجتماعي Sociolinguistiques :

[1] آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر:ص11.

[2] في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ،ص133.

[3] المرجع نفسه،ص133

يتداخل علم اللغة الاجتماعي مع التداولية في كونه يهتم بالعلاقات الاجتماعية وأثرها على المتكلمين، ومقاصدهم وموضوع الحديث ،وعلى أثر السياق غير اللغوي في اختيار السمات اللغوية وتنوعاتها [1] وفي تبيان مراتب المشاركين في الحديث وأجناسهم وغيرها.

فهو باختصار يدرس اللغة في علاقاتها بالمجتمع، وينظم كل جوانب بنية اللغة، وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية.

3. 8- علاقة التداولية بعلم اللغة النفسي Psycholinguistique :

تعتمد اللسانيات التداولية في دراستها على بعض المقولات النفسية ،نحو الاهتمام بقدرات المشاركين المتكلم ،والسامع من خلال النظر إلى شخصياتهم ،ودرجة ذكائهم وقدراتهم على الانتباه والتذكر والتركيز، وكل هذه العناصر لها تأثير على أداء الأفراد وقدراتهم التبليغية في الموقف الكلامي.[2]

3. 9- علاقة التداولية بالنحو الوظيفي Grammaire fonctionnelle :

تقوم نظرية النحو الوظيفي على النظر إلى الوظيفة الأساسية للغة الطبيعية، وهي التبليغ والتواصل، وهي لا تميز بين البنية اللغوية بجميع مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وبين الوظائف التبليغية التي تؤديها هذه المستويات الأربعة، فهي بعبارة أخرى تقوم بالتبليغ إلى جانب رصد خصائص العبارة البنيوية" الخصائص الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية" وخصائصها التداولية ورصد العلاقات التي تربط بين هذه المجموعة من الخصائص وتلك. فالنحو الوظيفي الذي يعد أهم رافد للدرس التداولي إلى جانب الفلسفة يشترك مع التداولية في اهتمامه بوصف الكفاءة التبليغية للمتكلم والسامع وتفسيرها بالإضافة إلى وصف وتفسير الجوانب التداولية المرتبطة بوظيفة التبليغ التي تؤديها اللغة في تفاعلاتها مع المتخاطبين، وبذلك يتضح التداخل بين العلمين، فالوظيفة

[1] المرجع السابق، ص 11.

[2] آفاق جديدة في البحث المعاصر، ص11.

بمعناها العام تقابل مفهوم التداولية[1] ، وهو ما ذهب إليه سيمون ديك، حيث اقترح نظرية النحو الوظيفي التي تجمع بين مبادئها النحوية والمبادئ التداولية[2].

4- من قضايا اللسانيات التداولية

تقوم التداولية المعاصرة على مفاهيم عديدة أهمّها: نظرية الملاءمة ، مبدأ القصدية الاستلزام الحواري، متضمنات القول، الاقتضاء ، أفعال الكلام، الحجاج، استراتيجيات الخطاب.وسنذكر بعضا منها بإيجاز.

4. 1- نظرية الملاءمة Théorie de la pertinence:

هي مفهوم تداولي تأسس على يد كل من الباحث اللساني الفرنسي د.سبربر D.sperber والبريطاني د.ولسن D.wilson. تهتم هذه النظرية بمقولة المقام، حيث تقوم بتفسير الظواهر الكلامية ،وسماتها البنيوية في طبقاتها المقامية، تعد في الوقت نفسه نظرية إدراكية لأنها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية[3].

وقد اعتمدا أثناء تأسيسهما لهذه النظرية على المبادئ التي أسس عليها جرايس مفهوم الاستلزام الحواري والقائم على مبدأ التعاون، هذا الأخير محكوم بأربع مسلمات من بينها مسلمة الملاءمة والتي تدعو إلى مشاركة مناسبة لموضوع الحديث، إلا أن هذه النظرية اختزلت تلك المسلمات في مبدأ الملاءمة واعتبرته محورا مركزيا لتأسيس هذه النظرية.

4.-2. مبدأ القصدية intentionnalité:

هو مفهوم أخذه أوستين عن هوسرل والظاهرتيين وأدخله في تحليلاته للظواهر اللغوية واعتبر أن كل فعل كلامي يقوم على مبدأ القصدية.

تتجلى القصدية في الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب . يعني ذلك أنّ المتكلم حين يتلفظ بالعبارات لا بدّ أن يكون له قصد، ليجعل الكلام يصلح لأن يفهم ،لأنّ التواصل لا يتمّ بنجاح إذا لم يحدث التطابق بين قصد المرسل

[1] الوظائف التداولية في اللغة العربية: أحمد المتوكل، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الدارالبيضاء ، المغرب، ط1، 1985، ص8.

[2] المرجع نفسه، ص9.

[3] التداولية عند علماء العرب:ص 36.

والمعنى المؤول من لدن المرسل إليه ، سواء أكان القصد مطابقا للمعنى الحرفي أم مفارقا له، ذلك لأنّ التواصل مشروط بالقصدية وإرادة المتكلم في التأثير على الغير.[1]

وتعتبر القصدية مميّز منهجي هام في اللسانيات التداولية لأنها أعادت الاعتبار للمتكلم من خلال الاهتمام بمقاصده في الكلام الذي لم تتناوله الدراسات اللسانية السابقة كمبدأ هام في التحليل من حيث إنّها أقصت المتكلم ،وكلّ ما يتعلق به.

4.-3- **الاستلزام الحواري Implication conversationnelle:**

تعود نشأة هذا المفهوم التداولي إلى المحاضرات التي ألقاها بول غرايس سنة 1967 حيث لاحظ هذا الفيلسوف أن الجملة قد تحمل في مقاماتها المختلفة معاني أخرى غير مباشرة. وصيغة هذا المبدأ: ليكن انتهاضك للتخاطب على الوجه الذي يقتضيه الغرض منه، ويقوم هذا المبدأ على أربع مسلمات أساسية تضم كل مسلمة عددا من المبادئ الفرعية وهي: مسلمة الكم مسلمة الكيف، مسلمة الملاءمة، مسلمة الجهة.

يرتكز نجاح التواصل بين المتخاطبين على مبادئ أساسية يعتبرها أطراف الحديث مسلمات. ومن أهمّ هذه المبادئ : مبدأ التعاون في الحديث كما أسماه غرايس سنة (1975) طبع أجزاء مختصرة من المحاضرات السابقة في بحث بعنوان المنطق والحوار"[2].وينهض مبدأ التعاون على أربعة أقسام سمّاها بالمسلمات (Maximes) وهي[3]:

1 -**مبدأ الكيفية**(qualité): نصه

- لاتقل ما تعتقد بأنّه غير صحيح.
- لا تقل شيئا لا تستطيع إثباته أو تقديم أدلة على صحته.

مثال ذلك إذا سأل الأستاذ أحد الطلبة عن سبب غياب زميل له، يستطيع الطالب أن يجيب أن زميله غائب لأنّه مريض، وهذا يعني أنّه متأكد من ذلك. أمّا إذا لم يكن متأكدا من السبب فيستطيع القول لا أدري، أو لعله مريض.

---

[1] ينظر:استراتيجيات الخطاب،عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص185

[2] آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ص33.

[3] ينظر:الدلالة والنحو، صلاح الدين صالح حسين: توزيع مكتبة الآداب، ط1، 1989، ص214

2 -**مبدأ الكمية**(quantité):نصه:

- وفر كمية معقولة من المعلومات.
- ساهم بالمعلومات على قدر المطلوب.
- لا تساهم بمعلومات أكثر من المطلوب.

مثال ذلك إذا سألك أحد عن الوقت فإنّ المعلومة المطلوبة هي قولك الساعة الآن، إذا أضفت معلومات أخرى فإنّك ستكون قد خالفت مبدأ الكيفية.

3 -**مبدأ المناسبة** (pertinence): يعني هذا المبدأ بإيجاز أن يجعل المتحدث كلامه مناسبا لموضوع الحوار.

- لتكن مشاركتك ملائمة.

4 -**مبدأ الجهة**(Modalité): ينص هذا المبدأ على الوضوح في الكلام.

- ابتعد عن اللبس.
- أوجز في حديثك.
- تحرّ الترتيب.

إنّ مراعاة هذه المبادئ والقواعد أمر ضروري للتواصل الف عال الناجح البعيد عن الغموض ،واللبس ،وكثيرا ما تؤدي مخالفة هذه المبادئ ،أو أحدها إلى حدوث سوء فهم بين المتخاطبين.

مثال ذلك: حين يسأل زوج زوجته: أين مفاتيح السيارة؟

فتجيب: على المائدة.

ففي هذا الحوار تتمثل مبادئ التعاون التي قررها غرايس، فقد أجابت الزوجة إجابة واضحة (الجهة)، وكانت صادقة(الكيف)، واستخدمت القدر المطلوب من الكلمات دون تزيّد(الكم) وأجابت إجابة ذات صلة وثيقة بسؤال زوجها(المناسبة)، لم يتولد عن قولها أي استلزام، لأنّها قالت ما تقصد.[1]

4. 4- متضمنات القول(Les Implicites):

[1] ينظر:آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، نحلة محمود أحمد، دار المعرفة، الإسكندرية، 2002، ص35

هو مفهوم تداولي يهتم بدراسة الخطاب في جوانبه الغامضة، وفي إطار السياق الذي يرد فيه،وهو «مفهوم تداولي يتعلق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، وتحكمها ظروف الخطاب العامة لسياق الحال وغيره». [1] وينطوي تحت هذا المفهوم: الافتراض المسبق، والأقوال المضمرة:

4. 4. 1-الافتراض المسبق(présupposition) :

لقد أثار هذا المفهوم اهتمام الدارسين والباحثين منذ مطلع العقد السابع من القرن العشرين،حيث ظهر لأول مرة من طرف الفيلسوف الألماني فريجه وهذا بوصفه مشكلة من مشكلات علم الدلالة المنطقي المؤسس على الصدق، ثم أرسى مبادئه فيما بعد ستاوسن، وهو أحد فلاسفة أوكسفورد. ويشكل الافتراض المسبق الخلفية الأساسية لإنجاح العملية التواصلية ،حيث ينطلق الأطراف المتخاطبون من معطيات وافتراضات متفق عليها بينهم،تشكل خلفية لحدث التواصل،وهي ضرورية لنجاحه وتكون محتواة في القول سواء تلفظ بها إثباتا أو نفيا ،مثال ذلك:أغلق النافذة ولا تغلق النافذة، فالافتراض المسبق في كلا المثالين هو أنّ النافذة مفتوحة.[2]

ويرى التداوليون أنّ الافتراض المسبق ذو أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ وأنّ مظاهر سوء التفاهم المنضوية تحت اسم التواصل السيئ لها سبب أصلي هو ضعف أساس الافتراض المسبق الضروري لنجاح كل تواصل لغوي. ولتوضيح هذا المثال نلاحظ المثالين الآتيين:

الشخص أ: هل تحسنت حالتك؟

فالافتراض المسبق لهذه العبارة أن الشخص ب مريض ،وأن الشخص أ يعرف الشخص ب، وعلى علم بمرضه، وبالتالي يجيب ب على النحو التالي:

الشخص ب: نقم لقد تحسنت قليلا ، شكرا لاهتمامك.

---

[1] التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص30.

[2] ينظر:مدخل إلى اللسانيات التداولية،الجيلالي دلاش، ص34.

لكن لنفترض أن هذه المعطيات غير مشتركة بين الطرفين وأن الشخص ب لا يعرف الشخص أ ، أو أنه لم يكن مريضا في الأصل ، وهو بصحة جيدة، فسيجيب عليه بإحدى العبارات الآتية:

من قال إني مريض؟!

أنا بصحة جيدة ،ولم أكن مريضا!

من أنت؟ أنا لا أعرفك!

فالافتراضات المسبقة ضرورية لإنجاح التواصل والتبليغ.

4. 4. 2- الأقوال المضمرة(Les Sous-entendus):

وهي النمط الثاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية.ومثال ذلك قولك: إنّ السماء ممطرة؛ فسامع هذا الملفوظ قد يعتقد أنّ القائل أراد أن يدعوه إلى:

- المكوث في البيت
- الإسراع إلى عمله حتى لا يفوته الموعد
- الانتظار والتريث حتى يتوقف المطر.
- عدم نسيان مظلته عند الخروج.....

وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدد السياقات والطبقات المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب ،والفرق بين الافتراض المسبق والأقوال المضمرة ، الأول وليد السياق الكلامي والثاني وليد ملابسات الخطاب.[1]

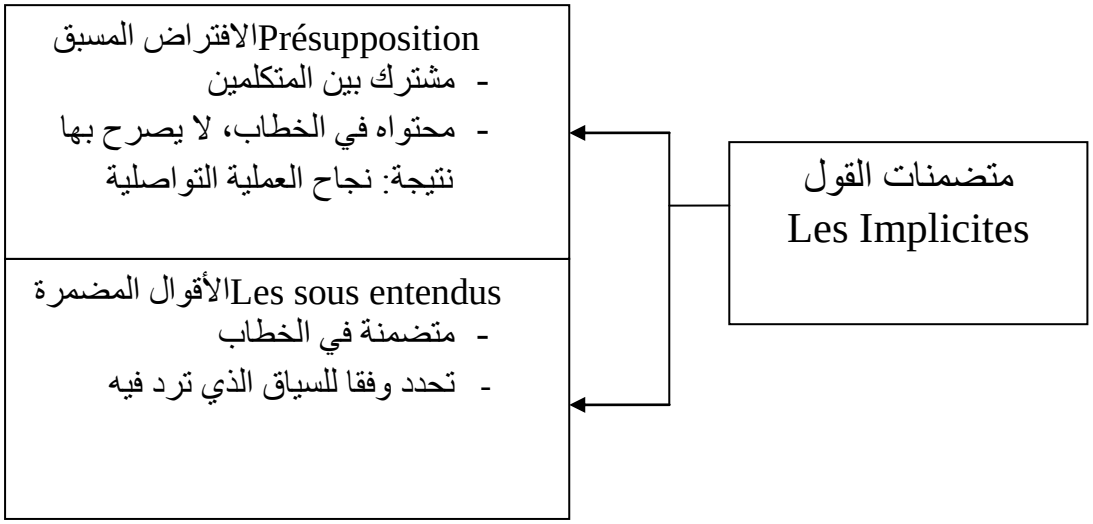
ومن الأسباب المؤدية لاستعمال المتكلم متضمنات القول في خطابه ما يلي:

- الاحتراز عن التطويل
- القصد إلى الإيجاز
- العلم بالمضمر.

متضمنات القول بشقيها تساهم في عملية التواصل من حيث إنّ المرسل يولي عناية موجهة للمرسل إليه،إذ هو ليس الطرف الآخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه ليؤثر فيه

[1] ينظر:التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص36.

فحسب،وإنّما بناء الخطاب وتداوله مرهون إلى حدّ كبير بمعرفة حاله ،أو بافتراض ذلك الحال.ويمكن تمثيل هذا المفهوم في المخطط الآتي:



4. 5- الإحالة Référence:

تتمثل في العلاقات القائمة بين العبارة اللغوية والشيء الذي تحيل إليه في الواقع.وقد درس هذا المفهوم في ضوء تعريف العلامة اللغوية والتي تتكون من ثلاثة عناصر هي:[1]

4. 5. 1- الدال Signifiant:

هو مجموعة الأصوات التي تكون الكلمة مثل : م، د ، ي، ر (مدير)..

4. 5. 2- المدلول Signifié:

هو التصور الذهني المجرد لمعنى الكلمة، فالمدير هو شخص يدير مكانا ما.

4. 5. 3- المرجع Référent:

هو الشيء الذي تحيل إليه العلامة في العالم الخارجي(الواقع) : فالمدير هو الشخص الذي تنطبق عليه خاصية إدارة عمل ما أو مكان ما: مدرسة أو شركة.

وقد قسم فلاسفة اللغة العبارة اللغوية إلى أربعة أقسام بحسب ما تحيل إليه في الواقع هي: "عبارات عامة، عبارات خاصة، عبارات معينة، عبارات غير معينة"[2].

---

[1] المدخل إلى علم الدلالة وعلاقته بعلم الانتربولوجيا، صلا ح حسنين، دار الكتب الحديثة، القاهرة، دط، 2008، ص192

[2] اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، ص16.

- عبارات عامة: هي التي تحيل على مجموعة من الأشخاص أو الأشياء في العالم الخارجي مثل: أساتذة ، إنسان، كتاب.
- عبارات خاصة: هي التي تحيل على شخص واحد أو شيء واحد مثل: الأستاذ علي، الطاولة الحمراء.
- عبارات معينة:هي العبارات التي تحيل إلى شخص أو شيء محدد، مثل:جاء أبوك يا محمد.
- عبارات غير معينة: هي العبارات التي تحيل إلى شخص أو شيء ما غير محدد مثل رأيت شخصا يسرق دكانا.

4. 6- الاقتضاء Présupposé:

ارتبط مفهوم الاقتضاء بمفهوم الإحالة في فلسفة اللغة العادية ،وقد كان الفيلسوف فريجة أول من نبه إلى هذا الرابط بين المفهومين، فإذا كانت العبارة اللغوية تحيل إلى شيء ما فهذا ما يقتضي بالضرورة وجود شخص أو شيء ما تحيل إليه في الواقع،ومثال ذلك:

يدير الجامعة حاليا السيد محمد .

فاسم العلم محمد يحيل إلى شخص معين يترأس الجامعة، كما أن هذا يقتضي وجود شخص يتولى حاليا إدارة الجامعة وهو السيد محمد.

4. 7- أفعال الكلام Les Actes de paroles:

يعد هذا المفهوم الأساس الجوهري الذي انبنى عليه الاتجاه التداولي ،وضعه الفيلسوف أوستين ،وطوره تلميذه ج.سورل، وتقوم نظرية أفعال الكلام على جملة من المبادئ والأفكار جاء بها أوستين من بينها:

- كل قول عبارة عن فعل في الوقت ذاته.
- اللغة ليست مجرد وسيلة تبليغ وتواصل، بل هي أداة يستعملها المتكلمون للتأثير في متلقي الخطاب.

والمقصود بالفعل الكلامي عند الدكتور مسعود صحراوي: « التصرف الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، ومن ثم فالفعل الكلامي يراد به الإنجاز

الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة ومن أمثلته: الأمر ، والنهي والوعد، والسؤال، والتعيين، والتعزية والتهنئة،... فهذه كلها أفعال كلامية»[1]

ويعني أنّ اللغة لا تستعمل فقط لتمثيل العالم ولكن تستعمل بالمقابل في إنجاز أفعال أي أنّ الإنسان المتكلم،وهو يستعمل اللغة لا ينتج كلمات دالة على معنى،بل يقوم بفعل ويمارس تأثيرا.

ويعرفها في موضع آخر: «الفعل الكلامي هو كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري،إذ يعدّ نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالا قولية(Actes locutoires) تتألف من أصوات لغوية تنتظم في تركيب نحوي صحيح ينتج عنه معنى محدد وهو المعنى الأصلي، وله مرجع يحيل إليه لتحقيق أغراض إنجازية(Actes illocutoires) وهي ما يؤديها الفعل اللفظي من معنى إضافي يكمن خلف المعنى الأصلي كالطلب، والأمر والوعيد.....وغايات تأثيرية(Actes perlocutoires) ،ويقصد بها الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في السامع أي هي تخص ردود فعل المتلقي(كالرفض أو القبول)»[2].

فهناك أعمال لا يمكن إنجازها إلا من خلال اللغة، وهذا ما يجعل الخطاب فعلا بمجرد التلفظ به[3]

وتقسّم حسب سيرل على أساس قوتها الإنجازية إلى خمسة أصناف هي:

التأكيدات(assertifs): مهمتها جعل المتكلم منخرطا بدرجات مختلفة في صميم القضية المعبر عنها، ومن أمثلتها: لخص، استنبط...

الأوامر (directifs):مدار الاستجابة فيها على استجابة السامع لأمر ما لصالح المتكلم.مثل:طلب، أمر، ترجى....

الالتزامات(commissifs) :هي الأفعال الإنجازية التي تجعل التي هدفها أن تجعل المتكلم ينخرط في أفعال مستقبلية. مثل: وعد، تمنى، عقد....

التصريحيات (expressifs):هي التي تعبّر عن حالة سيكولوجية مثل: شكر،هنأ...

---

[1] التداولية عند علماء العرب، ص10.

[2] التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص40

[3] المقاربة التداولية، أرمينكو فرانسواز، ص60.

الإدلاءات (déclarations):هي تحصيل التقارب بين مضمون القضية المعبر بها، وبينت الواقع المعبّر عنه.مثل إعلان عن حرب....[1]

4. 8-**السياق**(Contexte):

ارتبط مفهوم السياق ودراسته بالمنهج التداولي منذ نشأته إذ يعتبر مفهوما أساسيا في التحليل التداولي ،إلاّ أنّ الصعوبة تكمن في تحديده « السياق مفهوم مركزي يمتلك طابعه التداولي، ولكنّنا لا نعرف أين يبدأ وأين ينتهي».[2]

وهو يغطي في الدراسات التداولية« مجموعة الظروف التي تحفّ حدوث فعل التلفّظ بموقف الكلام»[3].ويمكن التمييز بين عدّة أنواع من السياقات هي:

السياق الفعلي:يشمل هوية المتخاطبين ومحيطهم زمانيا ومكانيا.[4]

السياق الاقتضائي:يرتبط بحدس المتخاطبين.

السياق الموقفي: يتضمن الغايات الممارسة خطابيا.

السياق اللغوي:هو مجموع الكلمات المجاورة التي تحجج مدلول الكلمة.

السياق غير اللغوي:هو مجموع الظروف الاجتماعية التي تحدد مدلول الخطابات

سياق المقام"الحال":مجموع الأشخاص المشاركين في المقام إيجابا أو سلبا ثم العلاقات الاجتماعية والظروف المختلفة في نطاق الزمان والمكان.[5] وبالتالي فاعتبار هذه العلاقات الاجتماعية التي تربط بين المتكلمين وظروف الزمان والمكان التي يجري فيها الخطاب ومستوى الإدراك الثقافي لدى كلّ متكلم، كلّ ذلك يدخل فيما يسمى بالمقام.

يعني هذا التعريف دمج ماهو لساني"السياق" بما هو غير لساني"المقام" لوجود علاقة التكامل بينهما.حيث يسمح المقام بإزالة الإبهام عن الجملة ويعني المعلومات التي يعطيها لئلا تكون بحاجة إلى التعبير عنها باللغة.[6]

---

[1] ينظر:نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، الكويت، 1994، ص30-32

[2] المقاربة التداولية،فرانسواز أرمينكو، ص48.

[3] استراتيجيات الخطاب،عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص41.

[4] المرجع السابق،ص22.

[5] اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ط1(1979)، ص351.

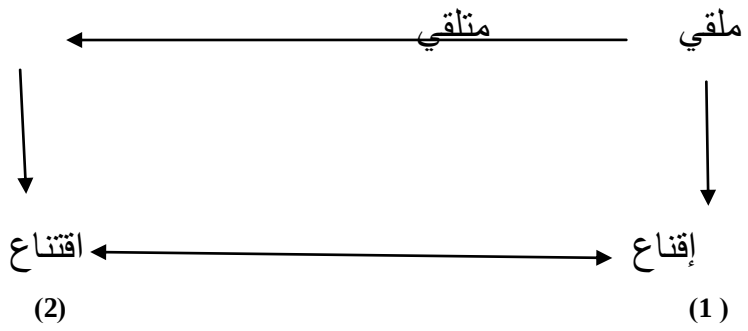
[6] ينظر: في اللسانيات التداولية،خليفة بوجادي، ص117.

4. 9-**الحجاج**(Argumentation):

إنّ الحديث عن الحجاج هو حديث عن نمط من العمليات التخاطبية التي تدخل ضمن تفسير اللغة باعتبارها نشاطا كلاميا يتحقق في الواقع وفق معطيات معينة من السياق.وهو بذلك مفهوم تداولي لارتباطه بالخطاب الطبيعي والجمع بين الصورة والمضمون، فهو يحدد مجموعة من الأقوال التي تستهدف بيان حقيقة ما، أو إقناع المخاطب أو إنشاء معرفة...[1]

أمّا الغاية من الحجاج فهي استمالة المتلقي لما يعرض عليه من رأي أو دعوى والتأثير العملي في سلوكه وتتلخص الغاية بمجملها في الإقناع [2]،كما قد تمتزج أساليب الإقناع بأساليب الامتناع فتكون إذ ذاك أقدر على التأثير في اعتقاد المخاطب وتوجيه سلوكه . [3]

والإقناع من أهم وظائف التواصل وغاياته، وهو مرتبط بعنصر آخر وهو الاقتناع حيث إنّ هذا الأخير يكون من طرف المرسل إليه (المتلقي)، والإقناع يكون من طرف الأول وهو المرسل (الملقي) فإن لم يكن الأول لم يكن الثاني.



[1] ينظر:اللغة والمنطق (بحث في المفارقات) ،حسان الباهي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، (المغرب) ،ط(2000)، ص138.

[2] ينظر:البلاغة والاتصال، عبد المجيد جميل: دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، (مصر) ، ط(2000) ، ص138.

[3] ينظر:في أصول الحوار وتجديد علم الكلام،طه عبد الرحمن : المركز الثقافي العربي،المغرب،ط2(2000) ،ص38.

4. 9. 1- ضوابط التداول الحجاجي:

لتحقق العملية الحجاجية الغاية المرجوة منها تفترض في المرسل ضوابط عدة هي:[1]

- أن يكون الحجاج ضمن الثوابت مثل الثوابت الدينية والثوابت العرفية.
- أن تكون دلالة الألفاظ محددة، والمرجع الذي يحيل عليه الخطاب محددا ،لئلا ينشأ عن عدم التحديد مشكلة في تأويل المصطلحات.
- ألاّ يقع المرسل في التناقض بقوله أو فعله.
- موافقة الحجاج لما يقبله العقل، وإلاّ بدا زيف الخطاب ووهن الحجّة.
- توفر المعارف المشتركة بين طرفي الخطاب، ممّا يسوغ قبول المرسل إليه لحجج المرسل أو إمكانية مناقشتها أو تنفيذها.
- مناسبة الخطاب الحجاجي للسياق العام ؛لأنّه هو الكفيل بتسويغ الحجج الواردة في الخطاب من عدمها.
- ضرورة خلو الحجاج من الإبهام والمغالطة والابتعاد عنهما.
- امتلاك المرسل لثقافة واسعة، خصوصا ما يتعلق بالمجال الذي يدور ضمنه الحجاج.

4. 9. 2- أصناف الحجاج: يصنف الحجاج إلى صنفين هما الحجاج التوجيهي والحجاج التقويمي.

- **الحجاج التوجيهي**:

المقصود بالحجاج التوجيهي هو إقامة الدليل على الدعوى بالبناء على فعل التوجيه الذي يختص به المستدل؛ (إيصال المستدل حجّته إلى غيره)، ويمثل لهذا النوع من الحجاج بالأفعال اللغوية التي تفي فقط بالجزء الذي يخصّ المرسل من الاستدلال.[2]

- **الحجاج التقويمي**:

«هو إثبات الدعوى بالاستناد إلى قدرة المستدل على أن يجرد من نفسه ذاتا ثانية ينزلها منزلة المعترض على دعواه فها هنا لا يكتفي المستدل بالنظر في فعل إلقاء الحجّة

---

[1] استراتيجيات الخطاب،عبد الهادي بن ظافر الشهري: ص465\466.

[2] استراتيجيات الخطاب،عبد الهادي بن ظافر الشهري ، ص470.

إلى المخاطب واقفا عند حدود ما يوجب عليه من ضوابط وما يقتضيه من شرائط،بل يتعدى ذلك إلى النظر في فعل التلقي باعتباره هو نفسه أول متلق لما يلقى ،فيبني أدلته أيضا على مقتضى ما يتعين على المستدل له أن يقوم به مستبقا استفساراته واعتراضاته ومستحضرا مختلف الأجوبة عليها،ومستكشفا إمكانات تقبّلها واقتناع المخاطب بها» [1].

4. 9. 3تقنيات الحجاج:

لا تتوقف دلالة الخطاب الحجاجية على الظاهر من الملفوظ فحسب بل يمكن أن تكون بالخطاب التلميحي أيضا؛ ويمكن تفسير ذلك باعتبار النصّ ضربان.

يقول أبو حامد الغزالي :«ضربان:ضرب هو نص بلفظه ومنظومه....، وضرب هو نص بفحواه ومفهومه، نحو قوله تعالى: ﴿ فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ ﴾الإسراء23.

وقوله تعالى : ﴿ وَلاَ تُظْلَمُونَ فَتِيلاً ﴾النساء77 .

وقوله تعالى : ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْراً يَرَهُ ﴾الزلزلة7 .

وقوله تعالى : ﴿ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لاَّ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ ﴾آل عمران75.

فقد اتفق أهل اللغة على فهم ما فوق التأفيف من الضّرب والشتم وما وراء الفتيل والذرّة من المقدار الكثير، أسبق إلى الفهم منه من نفس الذرّة ،والفتيل التأفيف.

ومن قال: إنّ هذا معلوم بالقياس، إن أراد المسكوت عنه عرف بالمنطوق فهو حق وإن أراد به أنّه يحتاج فيه إلى تأمل،أو يطرق إليه احتمال،فهو غلط». [2]

ويعتمد الخطاب في الحجاج على تقنيات مخصوصة لا تختص بمجال من المجالات دون غيره،فهي مطواعة حسب استعمال المرسل لها ،إذ يختار حججه وطريقة بنائها،بما يتناسب مع السياق الذي يحفّ بخطابه.ويمكن تقسيم تقنيات الحجاج إلى:

---

[1] المرجع نفسه، ص473.

[2] المرجع السابق،ص476.

- **الأدوات اللغوية الصرفة:** مثل ألفاظ التعليل (المفعول لأجله ، لن لكي) ، الأفعال اللغوية الحجاج بالتبادل والوصف، وتحصيل الحاصل.
- **الآليات البلاغية**: مثل تقسيم الكل إلى أجزائه، والاستعارة، البديع، التمثيل ، ولعل الآليات البلاغية هي من أهم الآليات التي تحقق الحجاج والإقناع لما فيها من سحر وبيان، بل عدّها بعضهم الحجاج ذاته، لأن « البلاغة التي كانت تمثل التحليل النقدي الذي تلقاه الناس بدء من المجتمع القديم حتى القرن الثامن عشر، كانت تفحص الطرق التي تبني الخطابات وفقا لها لكي تحدث آثارا بعينها، ولم يكن ثمة اكتراث بما إذا كانت موضوعات دراستها كلاما أو كتابة، شعرا أو فلسفة ، قصصا خياليا، أو علما تاريخيا ، وقد كان أفقها الذي تتحرك فيه مماثلا لحقل الممارسات الخطابية في المجتمع على وجه الإجماع»[1].
- **الآليات شبه المنطقية**:مثل الروابط الحجاجية:(لكن ،حتى،فضلا عن،أدوات التوكيد)الإحصاءات،بعض الآليات التي منها الصيغ الصرفية.[(2)]

[1] البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، محمد العمري، افريقيا الشرق، المغرب ، 1999، ص9

[(2)] المرجع نفسه، ص477.

4. 10- استراتيجيات الخطاب:

مفهوم الإستراتيجية:

«مصطلح الإستراتيجية هو فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن».[1]

وهي كذلك : كل فعل قصدي منسّق للوصول إلى هدف معيّن.[2]

وعلى هذا فهي «خطة في المقام الأول للوصول إلى الغرض المنشود،وهي ذات بعدين؛أولهما: البعد التخطيطي، وهذا البعد يتحقق في المستوى الذهني،وثانيهما: البعد الذي يجسّد الإستراتيجية لتتبلور فيه فعلا، ويرتكز العمل في كلا البعدين على الفاعل الرئيس فهو الذي يحلل السياق، ويخطّط لفعله، ليختار من الإمكانيات ما يفي بما يريد فعله حقا، ويضمن له تحقيق أهدافه»[3]

أمّا مفهوم الإستراتيجية في الخطاب فهي كل مكون من مكونات الخطاب يساهم في تحقيق القصد من الخطاب في السياق التواصلي.

ولنجاح تواصل المرسل مع غيره بالخطاب، وعبر إستراتيجية معينة يقتضي أن يمتلك الكفاءة التواصلية التي تعني:«قدرة المتكلم على معرفة متى وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت، ومتى يجب عليه الكلام.إنّها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في إثراء الرصيد المعجمي عند مستعملي اللغة وتمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه».[4]

إنّ استعمال اللغة في مختلف الأنشطة الإنسانية لا يقف عند حد إصدار العبارات والجمل الصحيحة نحويا، بل يجب أن تكون تلك العبارات والجمل مناسبة للوضعية أو الموقف الذي تصدر فيه، إذ لا يكفي الفرد أن يكون متمكنا من اللغة تمكنا جيدا، وإنما يجب

---

[1] معجم المصطلحات التربوية والنفسية،حسن شحاتة وزينب النجار، ص39.

[2] ينظر.Dictionnaire d’analyse du discours P .Charaudeau et D.Maingueneau . P548

[3] إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص5.

[4] المرجع السابق، ص56.

إلى جانب ذلك أن تكون له معرفة شاملة بالمقام الذي تجري فيه اللغة لكي يتمكن من تنويع أساليب كلامه على وفق ما تقتضيه المواقف والوضعيات التواصلية في المجتمع.[1]

أنواع الاستراتيجيات التحاورية:

إنّ اختيار المتكلم إستراتيجية معينة في خطابه متوقف على مقدار الكفاءة التواصلية التي يتمتع بها، وتتنوع الاستراتيجيات حسب الغرض المراد تأديته، وحسب الموقف التواصلي، وحالة المخاطب....إلخ، وأنواع الاستراتيجيات كثيرة منها : الإستراتيجية التضامنية، الإستراتيجية التوجيهية، الإستراتيجية التلميحية، الإستراتيجية الحجاجية الإستراتيجية الإقناعية.

1.الإستراتيجية التضامنية:

هي التي «يحاول المرسل أن يجسّد بها درجة علاقته بالمرسل إليه ونوعها، وأن يعبر عن مدى احترامه لها ورغبته في المحافظة عليها أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما وإجمالا هي محاولة التقرّب من المرسل إليه وتقريبه».[2]ولتجسيد هذه الإستراتيجية ينبغي توفر بعض الآليات مثل[3]

المكاشفة: هي كشف الذات باستعمال الصراحة مع المرسل إليه بغية التضامن معه والثقة فيه.

التّصغير: يعدّ التصغير أو التقليل من الآليات اللغوية التي يستعملها المرسل دلالة على التضامن وذلك لأنّها تعبّر عن الألفة، ونبذ الرسمية والتودّد. ويستعملها المرسل ليتواضع على درجة واحدة مع المرسل إليه، خاصة إذا كان ذا رتبة أدنى منه، لتقوية درجات الصداقة، أو التأسيس لها، ومن أمثلة ذلك تصغير الاسم.

الطرفة: تعدّ الطرفة من إستراتيجيات التأدب الايجابي، حيث يتجاوز المرسل عند التلفظ بالطرفة، مجرّد دورها في التسلية، إلى بعد أهم، وهو التقارب بينه وبين المرسل إليه.

---

[1] ينظر:الكفايات التواصلية والاتصالية، هادي نهر، دار الفكر، عمان، (الأردن)، ط1، (2003)، ص88

[2] إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص257.

[3] المرجع نفسه، ص302|

المصانعة: وهي العمل على منوال عمل المرسل في اللغة، وليس الموافقة في الرأي، لذلك تتبلور عند المرسل في أكثر من آلية مثل اللهجة، مصطلح المهنة، اللغة الخاصة وغيرها.ومثال ذلك ما وقع للحجاج حينما «قال للشعبي يوما: كم عطاءك في السنة؟ فقال ألفين، فقال له: ويحك !كم عطاؤك؟ فقال ألفان، فقال:ويحك !كيف لحنت أولا ! فقال: لحن الأمير فلحنت فلمّا أعرب الأمير أعربت، وما يحسن أن يلحن الأمير وأعرب فاستحسن ذلك منه وأجازه».[1]

فالموافقة لم تكن لجهل بالقاعدة النحوية، بل كانت لقصد تداولي وهو التضامن مع الأمير. والدليل على ذلك أنّ الشعبي عاد فتلفّظ بالخطاب حسب ما تقتضيه القاعدة النحوية الصحيحة.

اللهجة: عندما ينتج المرسل خطابه، فإنّه قد يراعي الفروق اللهجية بينه وبين المرسل إليه فيستعمل لهجة المرسل إليه نفسها، أو قريب منها، ومراعاته ليست بقصد إفهامه معنى الخطاب بل يتعلق قصده بالتعبير عن تضامنه معه والتقرب إليه.

التنغيم: هو تلفظ المرسل الخطاب بالتنغيم الذي تستتبعه دلالة الخطاب، ويحرص على ذلك.

2.الإستراتيجية التوجيهية:

يقصد بها استعمال المتحاورين لبعض الأفعال الكلامية في استعمالات تختلف باختلاف سياقات اندراجها ومقتضيات قوانين التخاطب بين المتحاورين ،إذ أنّ هناك سياقات لا تناسبها الخطابات المرنة التي تمنح الأولوية لمبدأ التهذيب وعوامل التخلق ، ومردّ ذلك إلى أسباب كثيرة منها ما يتعلق بأولوية التوجيه على التأدّب في خطابات النّصح والتحذير وغيرها[2]؛ حيث يركز على مفهوم السلطة لأداء مثل هذه الإستراتيجية ودراسة استعمالها.

---

(1) ثمرات الأوراق، ابن حجة الحموي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، ط3، 1417هـ، ص99.

(2) استراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري ، ص322.

وتستعمل في أداء هذه الإستراتيجية أدوات لغوية عدّة منها: أساليب الإنشاء الطلبي وهو «ما يستلزم مطلوبا ليس حاصلا وقت الطلب». [1]وأقسامه تسعة هي: الأمر والنهي والاستفهام والدعاء والعرض والتحضيض والتمني والترجي والنداء.

3.الإستراتيجية التلميحية:

هي «التي يعبّر بها المرسل عن القصد بما يغاير معنى الخطاب الحرفي ، لينجز بها أكثر مما يقوله، إذ يتجاوز قصده مجرّد المعنى الحرفي لخطابه، فيعبّر عنه بغير ما يقف عنده اللفظ مستثمرا في ذلك عناصر السياق». [2] وبذلك إستراتيجية غير مباشرة، تحتاج من المرسل إلى عمل ذهني يتجاوز فيه الشكل اللغوي للوصول إلى القصد.

ومن الأدوات اللغوية التي تستعمل في أداء هذه الإستراتيجية ما يلي: المجاز والاستعارة والتشبيه والكناية وأفعال الكلام غير المباشرة.ومن أمثلة ذلك:

- ترجيح التعابير الاصطلاحية في الخطاب التالي:[3]

– هل تكمل المسابقة؟

– عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة.

– هل هذا هو الكلام النهائي؟

– نعم، كلام نهائي.

– مبروك 15000دينار.

فالمثل: عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة، قد قام مقام كلمة واحدة هي: لا. وهنا يكون للثقافة دور واسع في تحديد مقاصد الخطاب، ومنها نظام الحياة اليومي

- وفي الكناية:وقفت امرأة على قيس بن سعد بن عبادة، فقالت: أشكو إليك قلّة الجرذان. فقال: ما أحسن هذه الكناية !املأوا لها بيتها لحما، وخبزا وسمنا.فالمرأة أرادت أن تبلّغ قيسا حاجتها، فاستعملت الكناية وهي إحدى أدوات الإستراتيجية التلميحية، وهو ما فهمه

---

[1] الأساليب الإنشائية في النحو العربي، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، (مصر)، ط5، 2001، ص13.

[2] إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص370.

[3] المرجع نفسه، ص404 | 412.

فورا؛ لأنّه يدرك العلاقة بين المتلازمين(وجود الجرذان لازما من لوازم الرزق، وغيابها دليل على غياب الرزق).

- وفي التعريض:«حدثنا الشعبي قال: جاءت امرأة إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه فقالت:أشكو إليك خير أهل الدنيا، إلا رجل سبقه بعمل، أو عمل مثل عمله؛ يقوم الليل حتى يصبح، ويصوم النهار حتى يمسي. ثمّ أخذها الحياء، فقالت: أقلني يا أمير المؤمنين فقال: جزاك الله خيرا، فقد أحسنت الثناء، فقد أقلتك. فلمّا ولّت، قال كعب بن سور: يا أمير المؤمنين، لقد أبلغت إليك في الشكوى، فقال ما اشتكت؟ قال زوجها، قال: عليّ بالمرأة وزوجها، فجيء بهما، فقال لكعب:اقض بينهما، قال أأقضي وأنت شاهد؟ ! قال: إنّك قد فطنت ما لم أفطن إليه،قال: فإنّ الله يقول:فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع، صم ثلاثة أيّام وافطر عندها يوما، وقم ثلاث ليال، وبت عندها ليلة، فقال عمر:لَهَذا أعجب إليّ من الأوّل فرحّله بدابة وبعثه قاضيا لأهل البصرة»[1].

إنّ كعب بن سور فهم المرأة التي جاءت لأمير المؤمنين لا للثناء على زوجها، رغم أنّه يستحق الثناء، بل أتت تشكو قلة ما يخصّها هي من العشرة الزوجية، ولكنّ الحياء منعها من التصريح ،ولجأت إلى التلميح بالتعريض عوضا عنه.وهذا من الأدوات التي تستعمل في أداء الإستراتيجية التلميحية.

4.الإستراتيجية الحجاجية:

هي إستراتيجية يسعى المتكلم فيها إلى إقناع المخاطب بمشاركته رأيا أو فكرة يعتقد أنّها الأصوب، ويقدّم في ظلّ ذلك حججا وبراهين تؤّيد اعتقاده، وهي بذلك تمتاز بخاصية الإقناع مع عدم الإكراه لاعتمادها على الحجة العقلية «فعندما يطالب المحاور غيره بمشاركته اعتقاداته، فإنّ مطالبته لا تكتسي صبغة الإكراه، ولا تدرج على منهج القمع وإنّما تتبع في تحصيل غرضها سبلا استدلالية متنوعة تجرّ الغير جرّا إلى الإق ىتاع برأي المحاور. وإذا اقتنع غيره بهذا الرأي كان كالقائل به في الحكم؛ وإذا لم يقتنع به، ردّه على قائله، مطلعا إياه على رأي غيره، ومطالبا إياه مشاركته القول به.وقد تزدوج أساليب

[1] الأذكياء، ابن الجوزي، دار الجيل، بيروت،(لبنان)،ط(1408هـ)، ص62.

الإقناع بأساليب الإمتاع فتكون، إذ ذاك، أقدر على التأثير في اعتقاد المخاطب، وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الإمتاع من قوة في استحضار الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطب كأنّه يراها رأي العين».[1]

وتستعمل في هذه الإستراتيجية عدّة آليات منها العلامات غير اللغوية، والعلامات اللغوية. وأمثلة العلامات اللغوية كثيرة منها الأدلة المادية، أو ما يصاحب التلفّظ من تنغيم وإشارات جسدية وهيئة معينة.أمّا الآليات اللغوية فهي متعددة منها:ألفاظ التعليل(المفعول لأجله، كلمة السبب، ولأنّ). إذ لا يستعمل المرسل أيّ أداة من هذه الأدوات، إلاّ تبريرا أو تعليلا لفعله بناء على سؤال ملفوظ به أومفترض[2].

قيل لابن المبارك:"«إنّك لتحفظ نفسك من الغيبة.قال: لوكنت مغتابا أحدا لاغتبت والديّ لأنّهما أحقّ بحسناتي»[3].

يبرّر ابن المبارك عدم اغتيابه النّاس ، وهو بذلك يرمي إلى إقناع المرسل إليه بالسبب المؤدي إلى ذلك، فاستعمل الرابط السببي"لأنّ" في حجاجه.

---

[1] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2(1998)، ص38.

(2) إستراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص478.

[3] المرجع نفسه، ص480.

المبحث الثاني: التداولية وتعليمية اللغة

تعتبر التداولية مدخلا من مداخل تحليل اللّغة،وهي رافد مهمّ من روافد اللسانيات الحديثة، يهتمّ بالبعد الاستعمالي أو الإنجازي للكلام ، ويأخذ بعين الاعتبار المتكلّم والسياق،وهي علم جديد للتواصل يهتم بوصف استراتيجيات التخاطب اليومي وتحليلها وبنائها في ظروف مختلفة، وتتخذ الكلام المنطوق موضوعا للدراسة والتحليل والذي ينجز في مقام معين، ويتلقاه المخاطب بإدراكه وشعوره، محاولا فهم ما يحمله من رموز وإشارات، وتصريحات، وتلميحات من خلال ما ينتجه الخطاب من آثار سلوكية، وبذلك تتوطد دلالات الكلام بقرائن اللسان وأحوال المقام: من حركات جسمية، وتنغيمات صوتية، وثقافة سائدة تؤطر الفعل المنجز، وتوجهه لغايات نفعية معينة يرتضيها المتكلم ويتقبلها المخاطب. وبهذه الرؤية تكون قد صححت مسار علم اللغة الحديث، حيث تداركت نقائصه المتمثلة في الوقوف بالدراسة اللسانية عند حدود بنية اللغة، والاكتفاء بالوصف الظاهري لعناصر الملفوظ غير آبهة بدلالاته المقامية، وأغراضه التواصلية التي لأجلها أنشئ.

كما يسجل للتداولية أيضا تجاوزها للجملة كموضوع للدراسة اللغوية، واهتمامها بوحدة أكبر هي الخطاب باعتباره يمثل الشكل الطبيعي للتواصل

وبإسقاط هذه الرؤى التداولية على مجال تعليمية اللغة، تتغير النظرة القديمة السائدة المتمثلة في التركيز على القواعد والتراكيب معزولة عن مواقف استعمالها ، إلى إكساب المتعلم كفاية تواصلية موسعة، يستطيع من خلالها ممارسة اللغة في وظائفها الطبيعية العملية صحيحة في مختلف شؤون الحياة.

إن التركيز على الوظيفة التواصلية للغة لا يتحقق عن طريق جمل وعبارات معزولة وإنما يكون عن طريق إنجازات كلامية أشمل وأكبر هي الخطاب لذلك تكون الدراسة" «تهتم هذه المرة بالنص على اعتبار أن الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة، إذا كان مفيد

للساني في دراسة اللغة، فإن ذلك غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطابي الذي هو موضوع اهتمام الباحث في التداولية»[1]

التداولية وتعليمية اللغة

إن الجهود النظرية للبنيويين اهتمت ببنية اللغة على حساب وظيفتها، وهو ما ترتب عنه أن الوظيفة التواصلية للغة لم تنل حظها من الشرح والتحليل، لذلك جاءت المقاربة البنيوية في تدريس اللغة، مركزة على البنى والتراكيب، وهمشت الأداء والاستعمال. بالمقابل كانت أولى اهتمامات المقاربة التواصلية المنبثقة عن اللسانيات التداولية، تدارك نقائص البنيوية بمحاولة معرفة أسباب فشل هذه المقاربة .والمتمثل في تضييق الأهداف المنشودة المتمثلة في التحكم في اللغة كوسيلة للتواصل. حيث تعتمد هذه المقاربة(البنيوية) على مبدأي التذكر، و المثير والاستجابة. حيث يؤدي الأول إلى تكوين العادة وهي حفظ نموذج معين، وإعادة تكراره لمرات ينتج عنه تشكيل عادة معينة. أما الثاني فيؤدي بالمتعلم عند سماعه مثيرا معينا إلى أن ينتج آليا استجابة مناسبة. وهذه المقاربة لا تعطي أهمية لجانب المعنى والوظيفة المرتبطة بالسياق التداولي لإنتاج الكلام في اللغة. وهكذا كان الحال مع المقاربة التوليدية التحويلية التي أضافت على سابقتها مبدأ الإبداعية ، لكنها لم تخرج عن دراستها للغة واعتبرتها نظاما شكليا مغلقا متحررا من السياق...وما نخلص إليه أن هذه الدراسات ناقصة من عدة نواح نوردها في النقاط التالية:

1. إن هذه النظريات ترتكز على البنية ،وتهمل الاستعمال، حيث إن البنية في استقلال تام عن كل ما يقع خارجها، وما كل ما يحدث في داخلها إلا نابع منها في ذاتها تحكمه قوانينه الخاصة، بمعزل عما سواها.
2. إنها تعالج بنية الجمل فقط، ولا تأخذ بعين الاعتبار وحدات تواصلية أوسع مثل الخطاب أو الحوار.
3. إن هذه الأبحاث قصرت اهتمامها على الوظيفة المرجعية وأهملت باقي وظائف اللغة.

[1] الاتصال التربوي وتدريس الأدب ،ميلود حبيبي: ، ص102

4. لم تدرس هذه النظريات سوى متغير واحد وهو المستوى الراقي .وأهملت المتغيرات الأخرى التي تمثل جوانب أساسية من السجل اللغوي لكل مجموعة لغوية.

تعتبر المقاربة التواصلية تيارا جديدا انشغل بتعديل التصورات التي تبنتها الطرائق السمعية البصرية في حقل تعليم اللغات، فعملت على عدم عزل اللغة عن مواضع استعمالها « وعندما نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدد ، مثلا: النقاش أو الإقناع أو الوعد...إلخ، وننفذ هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدد ،فالمتحدث يختار طريقته في التعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطريقة فقط نواياه ومستوى عواطفه ، بل هي تأخذ في الاعتبار هوية المتحدث إليه وعلاقته به،...فلا يكفي إلمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى»[1]. وتتفتح هذه المقاربة الجديدة على دراسات لغوية كثيرة لتستمد منها منطلقاتها الأساسية في تجديد تدريس اللغات، والتي تضع في صدارة أهدافها تنمية الملكات التواصلية لدى متعلم اللغة.

1 -مفهوم المقاربة التواصلية(Approche communicative)

1.1 - المقاربة لغة:

المقاربة لغة من القرب وهو نقيض البعد، قرب الشيء بالضم يقترب قربا وقربانا، أي دنا[2]

إذن هي الاقتراب والدنو من الشيء.

2.1- المقاربة اصطلاحا:

[1] أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، ديان لارسن فريمان، ترجمة عائشة موسى سعيد ، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض 1995، ص 139-140.

[2] لسان العرب، ابن منظور، ج 40 ، ص356.

هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع، وهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.[1]

وهي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم والوسط ، والنظريات البيداغوجية[2]

يرتبط مصطلح مقاربة بمصطلحي طريقة وتقنية، وللتمييز بينهما، فالمقاربة تعنى بنظريات مختلفة تتعلق بطبيعة اللغة وكيفية تعليمها وتعلمها. وتهتم الطريقة بالخطط المتنوعة في تدريس اللغة، أي ما يخص مسألة المناهج، بينما تستعمل التقنية أنواعا مختلفة من أنشطة القسم التي تدعم الدرس مثل: الألعاب ،ولعب الأدوار، وحل المشكلات[3]

2 -المقاربة التواصلية

هي مجموعة الطرائق والمنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم ، وتتمثل في مرونة التكيف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية طرائق ودروس التواصل ،هي على العموم تنظم لتحقيق أهداف التواصل من خلال الوظائف"أفعال الكلام" والمفاهيم " أصناف دلالية نحوية مثل: الزمن الفضاء..." [4]

---

[1] الكفايات في علوم التربية، الحسن الحية، الدار البيضاء المغرب د ط، 2006، ص27

[2] بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حاجي فريد، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005، ص11.

[3] ينظر: Dictionary of Language Teaching Applied Linguistics, Richards, j,C. and Schmidt pearson Education, 2002, p 30.

[4] ينظر: Dictionnaire de didactique du français, Jean Pierre, langue étrangére et seconde Asdifle Paris 2003, p24.

هي محاولة المعلم الاقتراب والدنو بالمتعلم إلى تحقيق كفاءة تواصلية تبليغية من خلال فهم الخطابات والنصوص، فهما جيدا بهدف تنمية المهارات اللغوية ،وأهمها مهارة المحادثة أو التعبير الشفهي.

1.2 - أصل المقاربة التواصلية:

تفاعلت حقول لسانية كثيرة فيما بينها ، وقدمت للحقل التربوي معطيات ومفاهيم جديدة تسدّ ما تبنته الطرائق البنيوية (الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة السمعية البصرية) ، ونتجت عنها مقاربة جديدة تسمى بالمقاربة التواصلية ، حيث وجدت صداها ليس لكونها تقدّم له جديدا بخصوص وظيفة اللغة ، لأن هذه الوظيفة الأساسية قد أكدت اللسانيات عليها منذ نشأتها، وإنما لإدخالها إجراءات وأساليب توظف في الميدان التطبيقي ،تأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي والثقافي للغة ، ويتحدد هدفها الأول في إتقان اللغة في التواصل.

يرجع تطور المقاربة التواصلية إلى أعمال مجلس التعاون الثقافي التابع للمجلس الأوروبي ، والذي اشتغل على تطوير منهج خاص بالمتعلمين مؤسس على المفاهيم الوظيفية التصورية لاستعمال اللغة. كما عمل هايمز (1971)في الولايات المتحدة على طرح مصطلح القدرة التواصلية ،الذي يأخذ بعين الاعتبار استعمال اللغة في سياقها الاجتماعي، وذلك ردا على مصطلح القدرة اللغوية للمتكلم المثالي حسب ما طرحه تشومسكي .والكفاية اللغوية التي تبناها تشومسكي هي تمكن المتكلم/ المستمع في عشيرة لغوية ما من القواعد الفونولوجية،والصرفية ،والتركيبية والمعجمية للغته ، والتي تسمح بإنتاج عدد لا نهائي من الجمل القاعدية أو النحوية. وقد نظر هايمز في هذه الكفاية فوجدها غير كافية لتحديد قدرة المتكلم/ المستمع على استعمال اللغة، وإخضاعها للسياقات التداولية الاجتماعية. خاصة وأن تشومسكي قد بالغ في وصف الكفاية اللغوية،من حيث التجريد والصورية جعلت دراسته مقتصرة على « وصف ما يمكن قوله باللغة ،ولم تشمل ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين، وعلى لسان متكلم معين، يخاطب مستمعا معينا، وفي ظروف اجتماعية معينة

لتحقيق غرض معين. أي أنها اقتصرت على اللغة نفسها معزولة عن أي محيط تستخدم فيه »[1] ولقد تطورت هذه المقاربة (التواصلية)خاصة من قبل اللسانيين التطبيقيين البريطانيين في الثمانينيات كرد فعل ضد المقاربات المؤسسة على النحو [2] إذ يصطلح على هذه المقاربة بالتواصل في تدريس اللغة ، وبالتالي إذا كانت المقاربات السابقة تهتم بشكل اللغة ووظائفها، فإن هذه المقاربة تؤكد أن الهدف من تعلم اللغة هو تطوير القدرة التواصلية، وذلك بالدفاع على البرنامج الدراسي التواصلي ، الذي يقوم بالتركيز على المتعلم، والاهتمام في تعليم اللغة بما تتطلبه المواقف الوظيفية في الحياة اليومية. وذاك ما يعني التركيز على ماذا يمكن المتعلم فعله باللغة سواء في القسم أو خارجه ، وليس على ما يعرفه عنها.

ظهور نظريات علم اللغة الاجتماعي ،الذي ركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وذلك باعتبار الكلام ظاهرة اجتماعية ،حيث تم «قلب المعادلة من الشكل اللغوي إلى الدلالة بمعادلة بديلة من الدلالة إلى الشكل اللغوي »[3] .كما كانت لأعمال هاليداي **Michael Halliday**)بخصوص النحو الوظيفي، المرجع المهم في تعليم اللغات من خلال تحديده لوظائف اللغة حيث حددها سنة 1973م بسبع وظائف هي:[4]

1 **الوظيفة الأدائية Fonction instrumentale: :** تستعمل اللغة لتحقيق الرغبات والحاجيات، وتحصيل المصالح والمنافع، مثل: " أنا أريد".

2- **الوظيفة التنظيمية Fonction régulatoire:** تستعمل اللغة للتأثير على سلوك الغير، وتعديله سلبا أو إيجابا، مثل: " افعل ما أقوله لك!".

3- **الوظيفة التفاعلية Fonction interactionnelles** : تستعمل اللغة من أجل الدخول في علاقة مع المحيط، مثل: " أنا وأنت".

---

[1] ينظر: Principles of language learning and teaching, H.Douglass Brown , c 187, p 198.3

[2] ينظر: Dictionary of Language Teaching Applied Linguistics, Richards, p90.

[3] خطاب اللسانيات في التربية، عبد اللطيف الفارابي، مجلة ديداكتيكا، بابل للطباعة والنشر والتوزيع، ع 2، 1992، ص 45.

[4] ينظر: Explorations in the functions of language,Halliday,M.A. London, Edward Arnold1973 :

4- **الوظيفة الشخصية Fonction personnelle :** تسمح اللغة لصاحبها من التعبير عن انفعالاته الشعورية واللاشعورية، والتعبير عن أحاسيسه ومشاعره الوجدانية والفردية، وتبيان ذوقه الشخصي، وخصوصياته الذاتية، مثل: " أنا- إنه أنا..."

5- **الوظيفة التخيلية Fonction imaginaire::** تساهم اللغة في بناء عوالم خيالية ممكنة، واستثمار اللغة في التخييل، وبناء التصورات الافتراضية والإبداعية، مثل:" تخيل أنه سيكون مثل هذا...- يمكن القول..."

6- **الوظيفة الاستكشافية heuristique Fonction** : تسمح اللغة بطرح الأسئلة والإشكاليات الاستكشافية والتوقعية من أجل بناء المعرفة، وتحصيل المعارف والعلوم مثل: " لماذا هذا؟"

7- **الوظيفة الإعلامية أو الإخبارية Fonction informative** : تسمح بنقل المعلومات المختلفة، وتبليغها إلى الآخر، مثل: " يجب أن أقول لك..."

وهذا التركيز الكبير على وظائف اللغة جعل المقاربة التواصلية تأخذ بالإطار التداولي الذي يهتم بالاستعمالات اللغوية في مقاماتها المختلفة.[1]

تعتبر هذه المقاربة نظاما مفتوحا يهتم بسياق الاستعمال، وأدوار المتكلم والمستمع. حيث تأثرت بعلم النفس المعرفي ، واللسانيات الاجتماعية. فمن وجهة الرؤية النفسية المعرفية، ترى هذه المقاربة اللغة أداة لنقل الأفكار والمفاهيم، أي إنها تملك وظيفة معرفية، بينما تتأثر باللسانيات الاجتماعية على اعتبار أن هذه المقاربة تتأسس على الفرضية القائلة بأن اكتساب اللغة وتعلمها يشمل اكتساب وتعلم المهارات الاجتماعية ،التي تسمح لأفراد مجموعات من التواصل بفعالية. فيتحدد دور المعلم فيه بتحسيس المتعلمين بوظائف اللغة وتعليمهم ما يحتاجون لإنجاز أفعال بها.

تعد التداولية من أهم النظريات التي ساهمت في تطوير المقاربة التواصلية، كون هذه الأخيرة أخذت عنها مختلف المفاهيم كالقصد ، والسياق، وأفعال الكلام، والتواصل ودراسة اللغة ضمن المجتمع، كما أنها ساهمت بشكل كبير في تطبيق نظرياتها. فغالبا

[1] ينظر : Linguistics Ennaji, M. Sadiqi, F. Afrique Orient, Casablanca, 1994 ,p 129. Application of Midern

ما يعبر عن المقاربة التواصلية بالمقاربة التداولية، كما تشرح الكفاءة التواصلية على أنها الكفاءة التداولية، حيث لم يفصل بينهما فصلا يحدد خلاله الفرق « تعد الكفاءة التداولية مكونا فاعلا ضمن تكوين الإنسان السوي، تماما، كما هي كفاءته اللغوية، بيد أن الكفاءة التداولية ليست نسقا بسيطا، بل هي أنساق متعددة متآلفة إذ تتألف القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة الطبيعية من خمس ملكات على الأقل وهي: الملكة اللغوية، والملكة المنطقية، والملكة المعرفية، والملكة الإدراكية، والملكة الاجتماعية... ويقترح على أساس هذا التصور للقدرة التواصلية أن يصاغ نموذج مستعمل اللغة الطبيعية في شكل جهاز يتكون من خمسة قوالب »[1] ومهما يكن فالتداولية تعتبر المنبع الرئيسي للتواصل وهو جزء مهم وأساسي من أجزائها .

2.2 - **القدرة التواصلية:**

1.2.2- **مفهومها**

هدف المقاربة التواصلية هو تطوير القدرة التواصلية لدى المتعلم، حيث لا تقتصر على معرفة النسق اللغوي، وإنما يتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي [2]. فيتحقق الفعل التواصلي التعليمي الناجح ليس استنادا إلى المعرفة ببنية اللغة فقط، وإنما على أساس مراعاة قواعد استعمال هذه اللغة وفق شروطها الاجتماعية وضوابطها السياقية.

للقدرة التواصلية تعريفات كثيرة ،إذ اختلف الباحثون في تحديد مفهومها منها الدلالة على معرفة لغوية ،ومعرفة نحوية تتعلقان باستعمال اللغة وفهمها، ومنها أنها نسق من القواعد يقوم بتوليد عدد من المقامات الكلامية المثالية، ومنها معرفة بنيات اللغة ومعرفة مبادئ استعمالها، ومنها «المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين »[3]، وكذلك هي:

---

[1] استراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص57.

[2] الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ميلود حبيبي، دراسة وصفية للنماذج والأساق، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء 1993، ص65.

[3] Dictionnaire de didactique des langues, Robert Galisson;librairie Hachette, 1976,p106.

«ذلك العنصر الذي نستطيع به أن ننقل الرسائل ونفسرها ، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محدودة »[1]. ولعل أقرب مفهوم لها والذي يذهب إليه أغلب الباحثين أن مفهوم القدرة التواصلية مفهوم عام يشمل كل الطاقات اللغوية، ولا تمثل القدرة النحوية إلا مكونا من مكوناتها [2]

ومن كل الاختلافات السابقة فإن مفهوم القدرة التواصلية يحكمه عنصرين هما: معرفة كل ما يتعلق ببنية اللغة، ومعرفة كل القواعد المتحكمة في استعمالها.

2.2.2- مكوناتها:

بما أن هذا الاتجاه قد أسهم في الاهتمام باللغة في مواقفها الحيّة ؛وذلك بتركيز الدراسة على مقاصد المتكلم، والسياق، والتفاعلات الكلامية ،والمحادثات المتبادلة بين المتكلمين إذ يعتبر الوظيفة الأساسية لها لا تكمن في نقل المعلومات والأخبار فقط، بل تكمن حقيقتها في وجود التفاعلات بين المتخاطبين.وهذا ما يجعل تعليم اللغة ينطلق من ثقافة المجتمع وأحواله، بحيث يتمّ تنمية الملكات التبليغية التواصلية لدى متعلمي اللغة، إذ« لا يقتصر مفهوم القدرة التواصلية على معرفة النسق اللغوي، وإنما يتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي »[3] وذلك بالتركيز على خصوصياتهم مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلّمه تبعا لتلازم قدرات ثلاث تعتبر من مكونات القدرة التواصلية وهي:

1. **قدرة نحوية** وهي تضم مستويات صوتية وصرفية ومعجمية ودلالية وتركيبية للغة.
2. **قدرة سوسيو لسانية** وهي معرفة العلاقات بين اللغة وسياقها غير اللساني ، أي معرفة كيف تستعمل ،وتستجيب بشكل مناسب لأنواع مختلفة من أنواع الكلام.

---

[1] أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ص244.

[2] اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، البوشيخي عز الدين، ع14، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، منشورات عكاظ، 2002 الرباط، ص 36.

[3] الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ميلود حبيبي ، ص65.

3. **قدرة إستراتيجية** وهي معرفة استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي .والتي تساعد على تحسين التواصل والحد من تعطيله.

3.2.2- خصائصها:

للقدرة التواصلية خصائص أهمها:[1]

1 -القدرة التواصلية مفهوم متحرك وليس ساكنا ،إنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، هي علاقة شخصية بين طرفين أكثر من أن تكون اتصالا ذاتيا أي حوارا بين الفرد ونفسه.

2 -القدرة التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة ، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

3 -القدرة التواصلية محددة بالسياق ، يمكن أن يحدث التواصل في مواقف لا حد لها وهي تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة، والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

4 -القدرة التواصلية نسبية وليست مطلقة، من هنا يمكن التحدث عن درجات القدرة التواصلية، وليس على وجود واحدة.

[1] ينظر: Communicative competence.Sandra j.Savignon, Theory and classroom practice ,Reding Adison,Wesley publishing company 1991.p21.

1.2 - المبادئ التوجيهية للمقاربة التواصلية

ساهم هذا التوجه في أبعاده في توجيه طرائق التدريس إلى الاهتمام باللغة في مواقفها الحية، فركزت في دراستها على التفاعلات الكلامية والمحادثات المتبادلة بين المتكلمين. وسمحت للدراسات اللغوية بالتحرر من الاقتصار على الوصف ، وإيصال المعلومات إلى العمل على التأثير على السامعين باعتبار « كل خطاب بنية اجتماعية أو تحقيق تفاعلي»[1]

ترتكز المقاربة التواصلية على ربط اللغة بالحياة الاجتماعية، والاهتمام بالتواصل إذ لا يعني اكتساب المتعلم القدرة على القراءة والكتابة كما كان معمولا به سابقا، ولا يعني كذلك فهم وإنتاج جمل صحيحة من الناحية النحوية فقط، وإنما هذه المقاربة ترمي إلى تعليم المتعلم كيفية التصرف بهذه اللغة في وضعيات الخطاب الحقيقية. أي أن يكون المتكلم قادرا على فهم وإنتاج كلام يطابق مقاصد وأغراض المشاركين في التواصل. وتبعا لذلك أصبح الاهتمام منصبا على الجانب العلمي التطبيقي من اللغة.وأصبحت الأولوية المنهجية ألا يفصل الفعل الكلامي عن المقام. وذلك بالاهتمام بالكيفية التي يستغل بها المتعلم المعلومات عند انتقاله من قاعدة الدرس إلى أحوال الخطاب اليومية. فيستطيع التكيف مع كل المواقف ومقامات الكلام التي تعترض له في حياته الاجتماعية حينما يكتسب أساليب النقاش والإقناع والتأثير.

وهذا ما يسمح له بالتحكم في أنظمة اللغة، والنسق اللغوي الاجتماعي المألوف وإتقان استعمال هذا النسق في السياقات الاجتماعية ، للتفاهم مع أفراد الجماعة اللغوية ، وتحقيق العلاقات معهم ،وكسب القدرة على فهم الخطابات التي يستقبلونها، وتوظيف خطاباتهم في سياقات ملائمة.

[1] ينظر: Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin, 1972, paris,p 3.

ترتكز المقاربة التواصلية على التواصل داخل القسم ، بتوظيف اللغة المستعملة في الحياة اليومية، بانتظامها على أساس الوظائف التواصلية التي يحتاجها المتعلم لمعرفة طرق استعمال اللغة ، أي أنها تهتم بالأهداف التواصلية لأفعال الكلام.

تحكم المقاربة التواصلية في تعليم وتعلم اللغة عدة مبادئ أهمها:

1 -ترتكز المقاربة التواصلية على التحقيق الوظيفي للغة المستعملة في الحياة اليومية، وذلك بتنظيم الوظائف التواصلية التي يحتاجها المتعلم لمعرفة طرق استعمالها تبعا لمكونات القدرة التواصلية المدمجة بين المعرفة النحوية التي تضم مستويات صوتية ،وصرفية ،ومعجمية ،ودلالية ،وتركيبية للغة والمعرفة السوسيولسانية التي تربط اللغة بسياقها الاجتماعي، والمعرفة الإستراتيجية التي تعنى باستراتيجيات التواصل سواء اللغوي ، أو غير اللغوي.

2 -الاستجابة للحاجيات التواصلية للمتعلم تبعا للقدرات الثلاث السابقة مع مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين ، ودور السياقات التي تؤدي فيها اللغة وظائف معينة.

3 -التركيز على التعلم لا على التعليم، ومن هنا الاهتمام بالمتعلم ودعم مشاركته واعتبار المعلم مجرد موجه ،ومنظم للعملية التعليمية التعلمية ،وذلك بـ

- إعطاء المتعلمين استراتيجيات تعلمية فعالة.
- تشجيع المتعلمين على تحديد أهدافهم بأنفسهم.
- تطوير مهارات المتعلمين في التقويم الذاتي.
- مساعدة المتعلمين للتعرف على طرق التعلم المفضلة لديهم.

طبقا لما سبق ، فقد أصبح المتعلم محور العملية التربوية ومركزها. وتبعا لذلك تغيرت النظرة إليه من مجرد اعتباره مستقبلا سلبيا منفذا لما يطلب منه، حافظا للقواعد الصورية إلى التأكيد على أنه نواة العملية البيداغوجية، فأصبح يحتل دورا مهما في المشاركة الفعلية الواقعية.

إضافة إلى هذا ، فقد أثبتت بعض الدراسات حول اكتساب اللغة، من أن ذهن المتعلّم ليس صفحة بيضاء بإمكاننا أن نطبع عليها تراكيب لغوية بصورة آلية، لكنه يتمتع بذات وإرادة خاصة تتدخل في أثناء عملية التعلم، ويتعين على المعلم أخذها بعين الاعتبار.

وعلى هذا الأساس ترى أن اللغة نظام مفتوح يهتم بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع، وأن اكتساب اللغة وتعلمها يشمل اكتساب وتعلم المهارات الاجتماعية التي تسمح للأفراد من التواصل بفعالية.

وكذلك لم يعد المعلم كما كان في المقاربات السابقة ،التي اعتبرته مركز المعلومات وصاحب السلطة المعرفية والعلمية في القسم، وإنما تحولت وظيفته داخل المقاربة التواصلية إلى موجّه لعملية تعليم وتعلم اللغة.

4 -التركيز على الطلاقة اللغوية التي تعني الاهتمام بالأفكار ومدى عفويتها عوض التركيز على الضوابط النحوية

5 -دمج المهارات الأربع (الاستماع، التكلم ، القراءة ، الكتابة) في النشاط التعليمي التعلمي للغة ، وذلك بالعناية بمستوى الممارسة الفعلية لها عن طريق الاستخدام الاجتماعي للغة في سياقاتها المتنوعة.

6 -التساهل مع ما قد يقع فيه المتعلم من أخطاء في أدائه اللغوي،لأن الخطأ ليس دليلا على الإخفاق في عملية التعلم الصحيح ، وإنما هو رد فعل إيجابي يدل على أن المتعلم يعيش حالة تعلم وتفكير، يجب الانطلاق منه قصد تصحيحه وترسيخ الصواب بدله بطريقة مقبولة.كما يجب تقديم المادة التعليمية بطريقة تبعث عن الملاحظة والتفكير، بعيدا عن التلقين وسرد الحقائق.

7 - اعتماد نظرية الأفعال الكلامية باعتبار أن جوانب هامة من السلوك اللغوي يتكون من أفعال كلامية ينجزها المتكلمون، وأن تحقق هذه الأفعال في الواقع يتم وفق صيغ لغوية تختلف باختلاف العناصر المكونة للموقف الكلامي الذي ينجز فيه، كما أن تأويل أي فعل كلامي لا يمكن أن يحصل على الوجه الصحيح ما لم نراع الموقف الذي أنجز فيه، لأن الفعل الكلامي الواحد يمكن تحقيقه بواسطة عدة صيغ تختلف عن صيغته اللغوية المعروفة فمثلا عبارة أحسنت قد يختلف

مدلولها، عن دلالتها الحرفية التي تعني استجادة المتكلم تصرفا، أو موقف معينا من المخاطب أو المتلقي، بحكم أن المعنى في التداولية ينبثق من علاقة العلامة بالمتكلم من جهة ، وبالسياق من جهة ثانية، (اللغوي، وغير اللغوي) كما يرتبط بالجماعة اللغوية، التي ينتمي إليها طرفا العملية من جهة أخرى.

8 - اعتماد المقام في تعلم اللغة ، والذي يعتبر أحد المفاهيم الأساسية للاتجاه التواصلي، وذلك بتدريس اللغة على أنها، قبل كل شيء وسيلة تواصل، فإن الهدف من ذلك كله هو تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف المواقف الاجتماعية التي تعرض له في حياته؛ فواضعوا طرائق تدريس اللغة العربية مثلا، يجب أن يعملوا على" تعرف مواقف الحياة التي تعرض للناس في الاتصال لأداء وظائف معينة، وكل موقف من هذه المواقف له خصائص معينة يمكن أن نتخذها غاية لنا في تعليم التعبير والإنشاء، فبدلا من أن ندير تعليم التعبير على أساس من الموضوعات التي تجري في فراغ والتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تجري فيه، يمكن توجيه تعليم التعبير والإنشاء نحو هذه الألوان من النشاط اللغوي"[1]

9 -اعتماد الافتراضات المسبقة لما لها من أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ، إذ لا يمكن تعليم المتعلم معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه. فإذا قلنا: صار محمد قويا، فإننا نفترض أنه كان ضعيفا قبل ذلك الحكم. وإذا قلنا كان محمد قويا؛ فذلك يفترض ضعفه الحالي، وإذا ما قلنا : ظننت محمدا قويا؛ فالافتراض المصاحب لهذا القول إنه ليس قويا الآن، بل هو ضعيف.

10 - اعتماد مفهوم الأصالة الذي بموجبه يتم الاعتماد على مواقف مستمدة من ثقافة المتعلم وأحواله الاجتماعية، وواقعه الفعلي ، حيث جاء هذا المفهوم كأساس بناء واضعي الطرائق التعليمية حوارات هادفة إلى وضع المتعلم

[1] رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية،ص15.

في إطار تواصلي تعبيري ، بإعداد وسائل وحوارات أكثر طبيعية تأخذ في الحسبان العناصر الاجتماعية والسياقية التي يعيشها.

11 - اختيار المحتوى وتنظيمه، حيث يتم اختيار المحتوى من معايير الاستخدام التي تلائم حاجات المتعلم، مع مراعاة السن والمستوى الثقافي والانتظام النفسي والفكري للمتعلم . وذلك بتحديد أهم الوظائف اللغوية التي ينبغي أن يتعلمها المتعلم، ثم ترتب حسب الاستعمال، والأمثلة كثير ة في هذا المجال، منها: **التقديم والتعارف**(التحايا والوداع،تقديم الإنسان نفسه والآخرين...)، **غرفة الدراسة** (أسماء المواد التعليمية، التعرف على الأنشطة،البرنامج...) **المدرسة**(موقع المدرسة، الأشخاص العاملون بها،أدوارهم..) **الأسرة** (القرابة والأعمار، مهمة أفراد الأسرة....) **البيئة المحيطة** (المباني المنازل ،وسائل الاتصال..) **المجتمع الأوسع**(الخدمات الصحية، المواصلات،التراث الثقافي....)**متنوعات**

12 - الاهتمام بالمعنى، تعمل المقاربة التواصلية على تقريب المتعلم من المعاني التي تؤديها الأفعال في السياقات الكلامية ، حيث يربط المعنى بمظهرين أساسيين للغة وهما: الاستعمال والتوظيف فـ « الاستعمال هو مظهر الأشياء ، أي المظهر الذي يوضح إلى أي حد يظهر مستعمل اللغة معرفته بالقواعد اللغوية. أما التوظيف فهو مظهر آخر للأداء، وهو الذي يوضح الحد الذي يبين فيه مستعمل اللغة قدرته على اعتماد معرفته بالقواعد اللغوية ليتواصل بكل فعالية »[1] ، وبذلك يكسب المتعلم القدرة على المشاركة في الأحداث الكلامية، والتوظيف المناسب لهذه الأحداث في المواقف المناسبة.

13 - تحديد الحاجات التعليمية التي تعني كل ما هو ضروري لمتعلم اللغة لكي يحقق غاياته ، بالاستعمال اللغوي الحقيقي ، الذي يجري في الواقع الاجتماعي. وقد حددت هذه الحاجات بنوعين هما« الحاجات الموضوعية التي يمكن تعميمها انطلاقا من تحليل المواقف النموذجية للحياة، والحاجات الذاتية التي يمكن

[1] Une approche communicative de l'enseignement des langues,H.G.Widdowson,p14.

تعميمها بأنها ترتبط بالحادث، والطارئ الخاص بالأشخاص »[1] وتحدد الحاجات اللغوية بتحديد الأهداف التعليمية واختيار المحتويات بـ :[2]

أ - تقصي الأوضاع التي تستخدم فيها اللغة المراد تعلمها من قبل المتعلمين ، أي تحليل الميادين المختلفة التي سيجدون أنفسهم مطالبين باستخدام هذه اللغة سواء في المشافهة أو التحرير.

ب لإجراء تحريات ميدانية ، القصد منها الوقوف على كيفية استخدام هذه اللغة من قبل الناطقين السليقيين بها في الأوضاع نفسها...

تتمثل هذه الأوضاع في الوسط الاجتماعي الذي يرغب المتعلم الاندماج فيه والمواقف التي يكون ذاك الوسط مسرحا لها، وجميع العناصر اللغوية الشائعة والتي كثيرا ما تتردد على الألسنة . فالمطلوب إذا رصد مختلف المواقف والمقامات الاجتماعية التي يحتمل أن يواجهها المتعلم، أكثر من غيرها في حياته ، وتحديد ما يلائمها من أساليب الخطاب ثم العمل على إكساب المتعلم مختلف هذه الأساليب.

تحدد الحاجات التعليمية تماشيا ومتطلبات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى دراسة اللغة بإتقان كبير، ليصبح تحليل الحاجات جزءا مهما ، لأنه ينبغي أن يكون الغرض من تدريس اللغة محددا ، وبناء على ذاك الغرض يحدد المحتوى المراد تعليمه للمتعلم تبعا لأهداف وغايات سامية تتحدد بمراعاة الظروف الراهنة من ناحية ، والتوقعات المستقبلية المتوقعة من ناحية أخرى.

بالنسبة لتعليمية اللغة العربية يمكن الانطلاق من العقيدة والتاريخ المشترك للمجتمع والثوابت ،والمرتكزات الكبرى للشعب العربي ،والدين الإسلامي ،ومراعاة المستقبل ومتطلباته، ووضع اللغة في حد ذاته ، مع مراعاة التعدد اللساني المنتشر .

---

[1] ينظر: D hier a aujourd'hui la didactique des langues étrangéres, R. Galisson, Edition Clé international.paris,p 118.

[2] من أجل تحديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها، محمد يحياتن، مرحلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، ع1، الجزائر، 1996، ص 49.

وخلاصة لما سبق فإن المقاربة التواصلية في تعليم اللغة تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على:

1. إنتاج خطاب لغوي منظم وسليم ومؤثر.
2. استخدام اللغة الفصحى للتعبير عن أفكاره وأغراضه في المواقف اللغوية المختلفة.
3. إتباع استراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية للتأثير على الآخرين وإقناعهم.
4. احترام آداب الحوار والاستماع وآداب الاختلاف في الرأي
5. مراعاة الأعراف اللغوية، والظروف المحيطة بالخطاب، لإنتاج الخطاب أو فهمه.
6. التلخيص والاختزال وتدوين الملحوظات وتحديد الأفكار الرئيسة وتوجهات الخطاب المسموع، وأغراضه المعلنة والخفية.
7. معرفة اللغة، ومعرفة استعمال هذه اللغة، أي ضرورة معرفة كل ما يتعلق ببنية اللغة، ومعرفة كل القواعد المتحكمة في استعمالها

الفصل الثالث
استراتيجيات تعليمية اللغة

المبحث الأول: استراتيجيات تعليمية اللغة

المبحث الثاني: استراتيجيات تعليمية مهارات التواصل اللغوي

المبحث الأول:استراتيجيات تعليمية اللغة

تؤطر العملية التعليمية عناصر عديدة هي المعلم ، والمتعلم، والخطاب، والقناة والمقام ،ولكي تنجح هذه العملية ؛لا بد من توافر شروط في كل عناصرها ،لتحقق التكامل فيما بينها ، تحقيقا لغاياتها المنشودة.

1. **العناصر التداولية للتواصل في العملية التعليمية:**

تعتمد التعليمية على جملة من العناصر هي:

1) **المرسل:**

هو "فاعل الكلام" (المدرس) هو المصدر الذي يقوم بإرسال الخطاب وشرحه وهو الذي يلعب دور المسهل والميسر في مجال التعلم، ولنجاح عملية التواصل ينبغي أن تتوفر فيه جملة من للشروط يتبعها في بناء خطابه لتحقيق الغرض الذي يقصده في موقف تواصلي معيّن، إلى متلق معيّن وهذه الشروط هي:

1.امتلاك الكفاية التواصلية:

تعدّ الكفاية تواصلية من أهمّ عوامل نجاح التواصل و هي « قدرة المتكلم على معرفة وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام. إنّها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه »[1] ومن شروط امتلاكها:

أ. استحضار المعاني وألفاظها في الذهن :

يقول صاحب الصناعتين في ذلك:«إذا أردت أن تصنع كلاما فأحضر معانيه ببالك وتنوّق له كرائم اللفظ واجعلها على ذكر منك، ليقترب عليك تناولها ولا يتعبك تطلبها واعمله ما دمت في شباب نشاطك، فإن غشيك الفتور وتخونك الملال فأمسك...فإنّ الكثير مع الملال قليل والنفيس مع الضجر خسيس، والخواطر كالينابيع يسقى منها شيء بعد

[1] الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، هادي نهر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص89.

شيء ...فتجد حاجتك من الري وتنال إربك من المنفعة...فإذا أكثرت عليها نضب ماؤها وقلّ عنك غناؤها...»[1]

وما يفهم من هذا الكلام أنّه لصناعة الكلام يجب اتباع الخطوات التالية:

- استحضار المعاني المراد إنشاء الخطاب فيها في الذهن.
- اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني التي تمّ استحضارها في الذهن.
- اختيار الوقت المناسب لبناء الخطاب، وذلك من خلال اختيار الحالات التي يكون فيها في قمة نشاطه ويتجنب حالات الفتور والملل.

ب. اختيار اللفظ المناسب للمعنى:

جاء في كتاب البيان والتبيين في ذلك:«.....أن يكون مقبولا قصدا وخفيفا على اللسان سهلا، وكما خرج عن ينبوعه ونجم من معدنه...وإياك والتوعر فإنّ التوعر يسلمك إلى التعقيد، والتعقيد هو الذي يستهلك معانيك ويشين ألفاظك، ومن أراغ معنى كريما...فإنّ حق المعنى الشريف ومن حقهما أن يصونهما عما يدنسهما ويهجنهما.....ينبغي أن تعرف أقدار المعاني فتوازن بينها وبين أوزان المستمعين وبين أقدار المستمعين على أقدار الحالات واعلم أنّ المنفعة مع موافقة الحال وما يجب لكل مقام من المقال ».[2]

وما يستشف من هذا القول:

- أن يختار المرسل اللفظ الملائم للقصد من المعاني.
- أن يكون سهل المخارج.
- أن يتجنب التوعر في الألفاظ كي لا يؤدي به إلى تعمية خطابه وتعقيده حتى لا يصعّب من عملية التواصل.
- موازنة أقدار المعاني بأقدار المستمعين.
- موازنة أقدار المعاني بأقدار الحالات.

---

[1] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، ص151.

[2] البيان والتبيين، الجاحظ، ج1، ص99،100.

- معرفة المقامات والتفريق بينها، واختيار المعاني والألفاظ حسب المقام لأنّه يستحضر السامع في كل عملية تواصلية ولو بصورة ذهنية.

ج-الهدوء والتمهل:

«وعلامة سكون نفس الخطيب ورباطة جأشه هدوءه في كلامه وتمهله في منطقه...»[1]

فهدوء المتكلم في كلامه وتمهله في منطقه عون على إبلاغ رسالته للمتلقي للتأثير فيه وإقناعه أمّا الحيرة والدهشة فإنّها تؤدي إلى فشله في إبلاغ رسالته.

2.العلم بموضوعه(الكفاءة العلمية):

لا بد من أن يكون المرسل عارفا بالموضوع الذي يتحدث عنه ، لأنّ المعرفة شرط إفادة المستقبل والحوار معه والتأثير فيه، لأنّه إن لم يكن مالكا للمعارف فلن يكون في مركز قوة في الدورة التخاطبية، وذلك أنّه المتحكم في الإرسال ونوع المعلومات التي يرسلها معلومات ينبغي أن يعترف المتلقي بأنّها أفادته ،وإلاّ ليس هناك فائدة للإخبار مما يؤدي إلى ردود أفعال سلبية من جانب المتلقي تجعله يملّ ولا يكترث بالخطاب الملقى والموجه إليه.

3.امتلاك الكفاءة اللغوية:

ينبغي للمرسل(معلم اللغة العربية) أن يكتسب مهارة تعليم اللغة، وهو من ثمة مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة العربية التي تشكل جزءا أساسيا من أوجه الكفاءة التواصلية و يقصد بها أن يعرف الفرد النظام الذي يحكم اللغة(النحوي، الصرفي الصوتي الدلالي، المعجمي)، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به لأنّه«لا يكون المحاور ناطقا حقيقيا إلاّ إذا تكلم لسانا طبيعيا، وحصّل تحصيلا كافيا صيغه الصرفية وقواعده النحوية ،وأوجه دلالات ألفاظه وأساليبه في التعبير والتبليغ».[2]

---

[1] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، ص32.

[2] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 1987، ص37.

- أن يكون ملما بعلم اللسانيات، فالأستاذ يعلم متعلميه مجموعة من القواعد قد تكون نحوية كالاسم والفعل والحرف والأدوات، لائحة لمفردات معجمية لائحة أصوات لغوية.[1]
- أن يكون على اطلاع بعلم الاجتماع اللغوي (السوسيو ألسنية)، فاللغة

مجموعة تصرفات كلامية في المجتمع ، لذلك وجب تعلم المتعلم قواعد استعمال اللغة في المجتمع وتطوير الكفاءة التواصلية، أي ظروف التواصل المختلفة القائمة في البيئة الاجتماعية.

- أن يكون على اطلاع بعلم النفس اللغوي(السيكو ألسنية) ، فتعليم اللغة من الوجهة السيكو ألسنية هو مجموعة مهارات كلامية ،أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان وأفكاره وتفاعله مع العالم المنحيط به، وتساعد المعلم في عملية تحديد المادة اللغوية التي يعلمها.

4.تقويم الرسالة:

تعدّ مهارة تقويم الرسالة شرطا من شروط نجاح التواصل ،وذلك لمعرفة مواضع النجاح والإخفاق في الإرسال، حتى يتجنب الإخفاق ويعزز النجاح.

5.التحلي بأدبيات المعاملة:

لا يكفي أن يلمّ المرسل (المدرس) بالمعرفة العلمية إذا لم يكن على بيّنة من أدبيات المعاملة ،متواضعا بعلمه لا مترفعا و متعاليا به، إذ يجب عليه أن ينتبه إلى الملفوظات التي يوظفها عند مخاطبته المتلقي(المتعلم)، والتي بغض النظر عن معناها اللغوي ودلالاتها ،قد يعتبرها المتعلم إشارة تشجيع ، أو إحباط لمجهوده الفكري ، ومشاركته داخل الفصل الدراسي.

6.امتلاك كفاية التجدد العلمي:

وتعني «الاطلاع الدائم على نتائج علوم اللغة الحديثة ،من دراسة الأصوات اللغوية علم الصرف، علم النحو، علم الدلالة، علم التداولية».[1]

[1] مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط2، 1985، ص12.

2) المتلقي:

هو المستقبل(المتعلم)، هو الذي يستقبل رسالة المرسل، ويفك رموزها ويعي دلالاتها ويتفاعل معها. فإذا كان المرسل هو منشئ الخطاب ومنتجه، ويجعل له خصائص تميزه عن غيره ،فإنّ المتلقي هو من ينشأ له الخطاب ومن أجله، وهو مشارك في إنتاج الخطاب مشاركة فعّالة ،وإن لم تكن مباشرة. ولنجاح العملية التواصلية ينبغي أن يتوفر فيه ما يلي:

1. **امتلاك المهارة اللغوية**:

المراد بها معرفة المتلقي اللغة التي يستعملها المرسل، ويبث بها رسالته.

2. القدرة على التحليل والتركيب ورؤية العلاقات بين الأشياء.

3. حسن الاستماع:

جاء في كتاب الصناعتين: «إنّ المخاطَب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب...»[2].

معنى ذلك أنّ المتلقي إذا لم يصغ إلى كلام المتكلم لم يقف على الغرض التواصلي من الخطاب، فالاستماع الجيّد من عوامل نجاح العملية التواصلية.

4. رؤية المتلقي للمرسل:

لرؤية المرسل عند المتلقي أهمية كبيرة في تحقيق التواصل والتفاعل؛ لأنها تبرز حال المرسل وهو يحدّث خطاباته ويمارس العملية التعليمية، وما في ذلك من حيوية ونشاط أو علامات دالة أخرى، وكذلك حال الخطاب في لحظة حدوثه بمختلف ظروفه وما به من تفاصيل فالتعليم بالاحتذاء«هو الذي يلتئم بأن يرى المتعلم المعلم بحال ما في فعل أو غيره، فيتشبه به في ذلك الشيء أو يفعل مثل ما فعله»[3]

5. الرغبة في الإقبال على التعلّم والاستفادة منه:

تتدخل في ذلك عدّ عوامل منها جوانبه الخلقية ونفسيته وقدراته الذهنية، ومن حيث تشوقه ورغبته في الإقبال على التعلم والاستفادة منه.

---

[1] تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج1، ص45.

[2] كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، ص25.

[3] الألفاظ المستعملة في المنطق، الفارابي، حققه وعلّق عليه محسن مهدي،دار المشرق، بيروت، ط2، 1987، ص86.

3) **الخطاب**:

هو مدار التفاعل بين المرسل والمتلقي ونتاج التفاعل بينهما، وهو المحتوى الفكري المعرفي الجمالي الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المستقبل، حيث يتجلى التواصل وفق أشكال وصور مختلفة، ومرد ذلك إلى المقام الذي يكون فيه المرسل ونوعية المستقبل لهذا الخطاب والظروف المحيطة به، ومن ثمة يتحدد الخطاب فقد يكون كلمة، وقد يكون إشارة رمزا...إلخ .ومن مميزاته أنّه كما يحمل الخصائص التمييزية للمتكلم ، فهو ينبئ بطبيعة السامع الذي أنشئ من أجله، كما أنّ بنيته تختلف باختلاف أغراضه التواصلية التي يتوخاها المرسل ومن شروط بنائه مايلي:

- مراعاة أحوال المخاطَب.
- عدم التناقض في القول.
- الدقة في التعبير.
- البناء المحكم.
- الحجاج والبرهنة.
- مطابقته للحال التي يستخدم فيها بين المتكلم والسامع.
- أن لا يكون طويلا مملا حتى لا يمل المستقبل من الحشو الكلامي، والإطناب الإنشائي، والمقدمات الطويلة، قبل الدخول في الموضوع المراد إيصاله له.
- خلوّه من الأخطاء الإملائية، في حالة التواصل المكتوب أو النحوية والتعبيرية في التواصل الشفوي والمسموع.
- استخدام الوسيلة المناسبة لنقله، فمهما كان الخطاب مهما فإنّه يتأثر كثيرا بالوسيلة التي ستحمله إلى المستقبل،فلكل خطاب وسيلته المؤثرة دون غيرها من الوسائل.

4) **القناة:**

هي الوسيلة التي تنتقل فيها إشارات النظام أثناء عملية التواصل، وهي التي بموجبها تتحدد نوعية الرسائل الموجهة إلى المتلقي، وقد صنفت إلى صنفين اثنين أولهما مجموعة من الوسائل لنقل إشارة من مكان إرسالها إلى مكان استقبالها. وتتشكل في الصوت

والأذن. وثانيهما النظام أو الكلام المستعمل كالهواء والنظر والوسائل المادية للإشارة.[1] ولأجل تواصل سليم يشترط فيها انسجام شكلها مع مضمونه. ومن ضوابطها اللغوية ما يلي:[2]

- قدرتها على إيصال المحتوى، وهي المهمة الرئيسية لها.
- تيسيرها الفهم والإفهام، وذلك لأنّ وصول المحتوى بشكل سليم إلى المستقبل يعني ضمان فهمه محتوى الرسالة.
- مراعاة المستوى العقلي للمستقبل؛ لأنّ الفهم لا يتحقق إذا كانت اللغة التي تستعملها قناة الاتصال أعلى مستوى من قدرة المستقبل العقلية على التلقي. كما أنّه يستهين بها إذا شعر أنّها أدنى من مستواه العقلي.

ومن أهم الوسائل المستخدمة: الوسائل المكتوبة،(الكتب) الوسائل الشفوية المباشرة الوسائل السمعية(أشرطة التسجيل)، الوسائل السمعية البصرية(أشرطة الفيديو) الوسائل الالكترونية الحديثة(أجهزة الحاسوب، شبكة الانترنيت).

5) المقام:

يعتبر المقام من أهم العناصر التواصلية إذ تحدث فيه أدوار العناصر التواصلية السابقة وترتبط به ارتباطا وثيقا ،لأجل نجاح العملية التواصلية. فمراعاة المقام بالنسبة للمرسل عون له على الإنتاج الجيّد لخطابه، كما أنّ معرفة المستقبل هذا المقام التواصلي عون له على التأويل الجيّد للخطاب ، والوصول إلى ما قصده المتكلم.«لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام الشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، وكذا مقام المدح يباين مقام الذمّ، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب، ومقام الجدّ يباين مقام الهزل وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال يغاير مقام البناء على الإنكار؛ جميع ذلك معلوم لكلّ لبيب، وكذا مقام الكلام

---

[1] ينظر نظريات التواصل واللسانيات الحديثة، رايص نور الدين، مطبعة سايس، فاس، ط1، 2007، ص316.

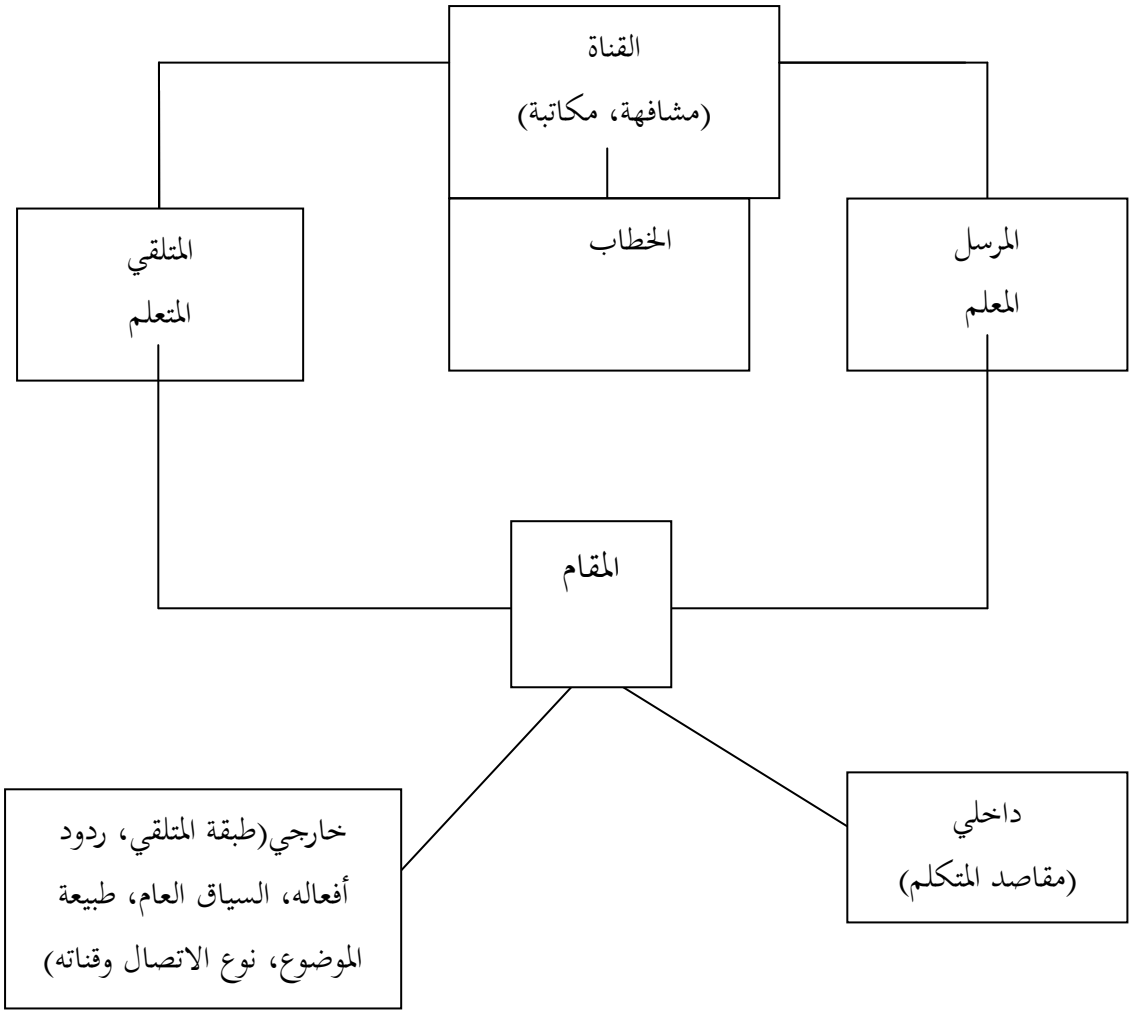
[2] ينظر مهارات الاتصال في اللغة العربية، سمير روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل، دار الكتاب الجامعي، العين، (الإمارات العربية المتحدة)، 2004، ص40.

مع الذكي يغاير مقام الكلام مع الغبي، وكلّ من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر»[1].والمقام هنا يتخذ نوعين:

مقام خارجي متعلق بـ: المتلقي من حيث طبقته العلمية والفكرية والاجتماعية وردود أفعاله وتشمل الرفض والقبول، وسيلة الاتصال التي هي المشافهة أو المكاتبة، السياق العام، طبيعة الموضوع قد تكون سياسية، اجتماعية، أو غير ذلك، على أن يراعى فيها المتلقي.

مقام داخلي، متعلق بالمرسل من حيث مقاصده التي يريد إبلاغها للمتلقي[2].

ويمكن توضيح العناصر التداولية السابقة في العملية التواصلية في المخطط التالي:



[1] مفتاح العلوم، السكاكي، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، (لبنان) ، ط2، 1987، ص168.

[2] ينظر البلاغة والاتصال، جميل عبد الحميد، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، 2000، ص132، 133، 134، 135.

2. ضوابط العملية التواصلية:

1. الإفادة:

يراد بها«حصول الفائدة لدى المخاطَب من الخطاب، ووصول الرسالة الإبلاغية إليه على الوجه الذي يغلب على الظن أن يكون هو مراد المتكلم وقصده» [1]، وفي العملية التواصلية في حقل تعليمية اللغة العربية وتعلّمها يجب التركيز على دعامة الإفادة بوصفها مناط التواصل بين المعلم والمتعلم، ولتتحقق الفائدة لدى المستقبل(المتعلم) يجب أن تكون العبارة معينة ودالة وإذا افتقدت هذين الشرطين فقدت أهم شرط في صحتها، وحصول الفائدة لدى السامع ولتوضيح ذلك نورد قولا لسيبويه يقول فيه:«فمنه مستقيم حسن ومحال، ومستقيم كذب ومستقيم قبيح، وماهو محال كذب، فأمّا المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس، وسآتيك غدا وأمّا المحال فأن تنقض أوّل كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس، وأمّا المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه، وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد يأتيك، وأشباه هذا. وأمّا المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس» [2]

وما يفهم من هذا الكلام أنّ سيبويه قد استند في كلامه عند تقسيمه للكلام إلى المتصورات التداولية التي تحتكم إلى السياق الذي يقرر استقامة الكلام وإحالته، كذبه أو قبحه، وفق تقدير النسبة الواقعية أو العقلية بين الكلام والمرجع [3].وإذا ما أسقطنا ذلك على التعليم نجد هذا الكلام موجود في العلاقة الموجودة بين قطبي العملية التواصلية والذي يدخل أساسا في بناء وتماسك العلاقة بينهما والمتمثلة في الثقة بينهما إذ يبحث كلاهما عن الإفادة من الآخر.

2. **الوضوح:** يتجلى الوضوح في العملية التواصلية في تجنب ما يكسب الخطاب الغموض أو التعقيد، أو الإبهام عند المتلقي ويمكن تلخيصها في مايلي:

- تجنب تنافر الألفاظ: وهو من عيوب الكلام

---

[1] الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي، مسعود صحراوي،مخطوط أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر، 2004/2003.

[2] الكتاب، سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1966، ج1، ص25.

[3] ينظر سيميائيات التواصل وفعالية الحوار، أحمد يوسف، ص36.

- تجنب مشتركات الألفاظ: هو أن يريد الإبانة عن المعنى فيأتي بألفاظ لا تدلّ عليه خاصة بل تشترك معه فيها معان أخرى، فلا يعرف السامع أيّها أراد.
- تجنب تنقيح الألفاظ: أن يبني منه بناء لا يكثر فيه الاستعمال، ويكون فيه التكلّف.

المبحث الثاني: استراتيجيات تعليمية مهارات التواصل اللغوي:

إنّ وظيفة اللغة هي تحقيق التواصل في شؤون الحياة المختلفة، ولما كانت كذلك فإنّها يجب أن تلبي حاجة المتعلم لاستخدامها في المواقف المختلفة التي تتشكل منها الحياة، لذا فإنّ تعليمها وتعلّمها يقتضي تحديد مواقف الكلام المختلفة، وتكييفها داخل غرفة الدرس وتوجيه العناية إليها ليكتسب من خلالها المتعلّم القدرة على استعمالها في مختلف المواقف الاجتماعية التي تعرض له في حياته. وبذلك يكتسب القدرة التواصلية المرتبطة أساسا باكتساب المهارات اللغوية التي تعرف أهداف أي درس لغوي بالرجوع إليها مدمجة في النشاط التواصلي التعلّمي وهي مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة القراءة،مهارة الكتابة.

إنّ التمييز بين مهارات اللغة العربية لم يكن إلاّ في سبيل التوضيح والتفصيل فتعليمية اللغة العربية عملية متكاملة ناتجة عن تفاعل هذه المهارات مع بعضها البعض، وهي تهدف إلى أن يكتسب المتعلم القدرة على التعبير بها، وتوظيفها في مختلف المواقف. ومثال ذلك لكي يكون المتعلم قادرا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة فإنّه لا بدّ أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل. فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام. والمتعلم الحساس للتدابير والعلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة يكون أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة.

فالاستماع إذن يساعد على توسيع ثروة المتعلم اللفظية، ومن خلاله يتعلم كثيرا من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة.

أمّا بالنسبة للعلاقة بين القراءة والكلام فإنّ المتعلم يقرأ بسهولة أكثر الأشياء والموضوعات التي سبق له أن تحدث عنها.

والعلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد، فالكتابة تعزِّز التعرُّف على الكلمة والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة المتعلم بالكلمات.وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية.فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها وعلامات الترقيم والهجاء، كل هذه مهارات كتابية ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته.

1) مهارة الاستماع:

الاستماع عامل هام في عملية التواصل ، وهو يمثل بداية تعلّم اللغة، فلا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة، لأنّ القدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أنّ القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع ، فالتحدث، فالقراءة فالكتابة.

الاستماع « مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية ، تهدف إلى توجيه انتباه طلاب المرحلة الدراسية إلى موضوع مسموع ،وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم ».[1]وله أهمية بالغة في تحقيق الأهداف المرجوة حيث إنّه وسيلة للفهم والتعلم.ومن قدرة الله سبحانه وتعالى وحكمته أن قدّم حاسة السمع على غيره في كثير من الآيات القرآنية الكريمة ممّا يجعله يتقدم في اكتساب المعرفة منها:

قوله عز من قائل: ﴿ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ النحل78

قوله تعالى: ﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً ﴾ الإسراء36

قوله تعالى: ﴿ وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ ﴾ المؤمنون78

قوله تعالى: ﴿ وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ ﴾ الملك10

قوله تعالى: ﴿ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعْمَى أَبْصَارَهُمْ ﴾ محمد23

قوله تعالى: ﴿ قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ ﴾ الملك23 .

فهذا التكرار بتقديم السمع على البصر في الآيات القرآنية التي ورد ذكرها دليل قاطع على دور السّمع فيما يتعلمه الإنسان، وذلك لما لحاسة السّمع من دقة في الإدراك، وجعل طاقتها الأولى بين قوى الإدراك ،والفهم التي أودعها الله في الإنسان، ومما يؤكده علماء التشريح أنّ جهاز السمع يمتاز على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى ،والتداخلات مثل حلول عدّة نغمات داخل بعضها.وإدراك المجردات أصعب من إدراك المحسوسات وهذا ما يؤكد دور الاستماع في عملية التواصل والتعلّم.

[1] تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي،الهاشمي عبد الرحمن والعزاوي فائزة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص22.

1) 1طبيعة عملية الاستماع:

هناك ثلاثة مصطلحات تتردد على ألسنة المعنيين بتدريس اللغة العربية وهي السماع والاستماع والإنصات، لذا وجب التفريق بينها.

- **السماع**:

هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين من دون إعارتها انتباها مقصودا.

- **الاستماع:**

زيادة على تعريفه السابق فهو فن يشتمل على عمليات معقدة ؛فإنّه ليس مجرد سماع بل هو عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا ، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات، وإعمال الفكر فيها. وللتفريق بينهما نجد الإنسان قد يسمع شيئا ولا يستمع إليه.فالاستماع عملية معقدة في طبيعتها فهو يشتمل على :

- إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.
- فهم مدلول الرموز.
- إدراك الوظيفة التواصلية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.
- تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.
- نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

- **الإنصات:**

هو استماع غير أنّه مستمر، والفرق بينهما هو فرق في الدرجة وليس في طبيعة الأداء، أي هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين.

يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ الأعراف204.

فالمطلوب عند الاستماع إلى القرآن هو مداومة الاستماع أي الإنصات. فالفرق بينهما إذن هو فرق في الدرجة وليس في طبيعة المهارة ،فالمهارة المطلوبة للتعلم هي "الاستماع" ؛ لأنّها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم وسؤاله ومناقشته فيما يقول والحكم عليه واتخاذ قرار بشأنه.وحسن الاستماع للمتكلم يفيد صاحبه في للعملية التواصلية

على التفكير والتدبّر، فإذا ما أراد السامع أن يصل إلى درجة العلم بالشيء فعليه بحسن الاستماع«أول العلم الصمت، والثاني الاستماع» [1].يؤكد الجاحظ على الاستماع في هذا الموضع، وهو يورد ما أوصى به عبد الله بن الحسن ابنه محمدا إذ يقول:«أي بنيِّ إنِّي مؤدٍ إليك حق الله في حسن تأديبك، فأدِّ إليَّ حقَّ الله في حسن الاستماع...واستعن على الكلام بطول الفكر في المواطن التي تدعوك فيها نفسك إلى القول، فإنّ للقول ساعات يضرُّ فيها خطؤه ولا ينفع صوابه» [2].هنا يدعو عبد الله بن الحسن ابنه إلى حسن الاستماع للتدبّر فيما يقول ثم ينصح له بطول الفكر، والتفكير فيما يقال إذا أراد الكلام، وفي ذلك إشارة إلى الاستعانة بالاستماع والإنصات والتدبّر فيما يقال، لذلك يقال:«كن إلى الاستماع أسرع منك إلى القول». [3]

ولنا في كلام الحسن البصري خير دليل إذ يقول: «إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلّم حسن الاستماع كما تتعلّم حسن القول ولا تقطع على أحد حديثه» [4].يقول أبو هلال العسكري:«ربما البلاغة في الاستماع فإنّ المخاطَب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب، والاستماع الحسن عون البليغ على إفهام المعنى». [5] وما يمكن الوصول إليه أنّه يشترط في السامع استعداده لوظيفة التواصل التي لا تكون إلاّ بحسن الاستماع ،حيث يكون متدبرا في قول محدثه، ممّا يثير في نفسه عدّة تساؤلات، ويعدّ الرّدّ أو ما يستطيع إضافته للكلام في حوار داخليّ يقيم من خلاله تواصلا ذاتيا، قبل أن يقيمه مع الآخرين، ويعطي الفرصة للمتكلم أن يشرح ويفسّر، حتى تجنى الفائدة من التواصل بينهما.

2-1 مهارات الاستماع:

إنّ الاستماع فن ذو مهارات كثيرة منها أربعة أقسام رئيسية هي [6]

---

[1] البيان والتبيين، الجاحظ، 198/2.

[2] المصدر نفسه ص174.

[3] المصدر نفسه، ص292.

[4] المصدر نفسه ، ص290.

[5] كتاب الصناعتين، ص25.

[6] ينظر : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، ص137.

أ -**مهارات الفهم ودقته:**وتتكون من مجموعة من العناصر هي :

- الاستعداد للاستماع.
- القدرة على حصر الذهن وتركيزه في أثناء الاستماع.
- استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.
- القدرة على متابعة التعليمات الشفوية وفهم المقصود منها.

ب **مهارات الاستيعاب**:وتتكون من العناصر التالية:

- القدرة على تلخيص المسموع.
- التمييز بين الحقيقة والخيال مما يقال.
- القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.

ج -**مهارات التذكر:**وتتكون من العناصر التالية:

- ربط الجديد بالخبرات السابقة.
- إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار والخبرات السابقة.
- القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة للاحتفاظ بها في الذاكرة.

د -**مهارات التذوق والنقد**:وتتكون من العناصر التالية:

- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.
- القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث.
- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث ومدى صلاحيتها للتطبيق.

درس الاستماع يهدف إلى تدريب المتعلمين على أخذ معلومات محددة مما هو منطوق، إذ الغرض الإجمالي هو تمكين المتعلم من الإجابة على أسئلة وفهم الموضوع كنشاط تواصلي، ويساهم في هذا التطوير كل من المعلم والأفراد المتكلمين داخل القسم. وإذا كان التفاعل النمط الأكثر شيوعا داخل قاعة الدروس، فإن المتعلم يحتاج إلى قدرة عالية ومتطورة للاستماع من أجل فهم المعلومات ،والتفسيرات والإيضاحات المزود بها من قبل المعلم خلال الدرس، كأخذ النقط، واستخلاص الأفكار الرئيسية ،والاستماع إلى التفصيلات المحددة. إن البحث عن إستراتيجية أخذ النقط المتبناة من قبل المتعلم قد

كشفت عن القدرة على أخذ ملاحظات دقيقة ومنظمة بطريقة جيدة، وهذا يؤدي إلى التأثير إيجابا على أدائهم الأكاديمي[1]

3-1 أنواع الاستماع:

يصنف الاستماع باختلاف الغاية منه، لذا فقد صنفت هذه الأنواع كما يأتي[(2)]:

- **الاستماع للاستنتاج**:وهو استماع يعقبه استنتاج الأفكار واستخلاصها من المسموع.
- **الاستماع الانتباهي** :وهو استماع لفهم رسالة المتكلم وتفسيرها ويتطلب هذا المستوى تركيزا وتفاعلا من جانب المستمع لضمان استيعاب الرسالة.
- **الاستماع للموازنة والنقد** :ينصب الاستماع على الموازنة بين متحدث وآخر ويتطلب هذا النوع من الاستماع أن يكون المستمع يقظا منتبها إلى المتحدث، محيطا إحاطة كاملة بحديثه، ثم يعمد بعد ذلك إلى الحكم على أفكاره.
- **الاستماع التذكري**: وفيه يكون الغرض من الاستماع استرجاع ما تم سماعه وتذكر محتواه.
- **التوقع**: وفيه ينصرف ذهن السامع إلى توقع ما سيقوله المتحدث ومعرفة غرضه من الكلام.
- **الاستماع الاستمتاعي**: هو استماع تذوقي يكون المستمع في حالة استجابة عاطفية سريعة لما يستمع إليه.

4-1 أهمية الاستماع:

إنّ للاستماع دور هام في إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أنّ هدف توصيل الرسالة قد تحقق. فالاستماع يعد نافذة واسعة يطل بها المتعلم على أنواع المعارف والخبرات، وهو شرط أساسي في اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها وتنبع أهميته مما يلي:[(3)]

---

[1] ينظر: Tentative Profiles of the School Leaver and the First Year English University Student,Mohamed Ouakrime, 1989, Akadir, p125.

[(2)] ينظرا لكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص197.

[(3)] ينظر المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية،علي سامي الحلاق، ص139.

- إنّ أغلب الناس يعتمدون في تحصيلهم المعرفي والعلمي على الاستماع من غيرهم.
- إنّ تعلم اللغة لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى.

وذلك لتأثيره القوي على فنونها، فقد بيّنت التجارب أنّ نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع تقدر بـ 35%، وعن طريق القراءةبـ 35% وعن طريق الكلام بـ23%، وعن طريق الكتابةبـ 17%.وكما هو معلوم أنّ الكلام والكتابة فنين إنتاجيين والاستماع والقراءة فنان استقباليان وإنتاجيان في آن. وعلى هذا فالاستماع لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة. فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم كما أنّ القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام.

- الاستماع هو الوسيلة المثلى للتفاعل بين أفراد المجتمع الواحد والتواصل فيما بينهم.

1-5 أهداف تعليميةالاستماع:

يلعب الاستماع دورا هاما في العملية التعليمية من حيث إنّه: ينمي القدرة على الإنصات والفهم والتذكر والاستيعاب ومتابعة المتحدث، والتدريب على تحليل المسموع ونقده واستخلاص الأفكار الرئيسية في الموضوع وتذكرها، وإذا ما أسقطنا ذلك على اللغة العربية فإنّ من أهداف تدريسه مايلي:

- فهم المادة المسموعة واستيعابها.
- أن يتعلم المتعلمون كيف يستمعون إلى التوجيهات والإرشادات.
- أن يجيد المتعلمون عادات الاستماع الجيد(اليقظة، الانتباه، المتابعة).
- أن يجيد المتعلمون تحليل المسموع ونقده و يميزوا بين الحقيقة والخيال.
- أن يميزوا بين الأصوات المختلفة(النغمات الصوتية، الصفات التمييزية)
- القدرة على إدراك أغراض المتكلم ومقاصده.
- تنمية القدرة على إدراك معاني التراكيب والتعبيرات اللغوية.

درس الاستماع يهدف إلى تدريب المتعلم على أخذ معلومات محددة مما هو منطوق، إذ الغرض الإجمالي هو تمكين المتعلم من الإجابة عن أسئلة وفهم الموضوع كنشاط تواصلي، ويساهم في هذا التطوير كل من المعلم والمتعلم داخل القسم.

***دور المرسل(المعلم) في تنمية مهارات الاستماع:** [1]

إنّ المعلم الكفء يستطيع رسم خط بياني لتوضيح مدى تقدم المتعلمين في كل مهارة من مهارات الاستماع لذا يمكن تحديد الدور المناط به والذي يتمثل فيما يلي:

- أن يحسن اختيار مادة الاستماع بما يتناسب وعمر المتعلمين ومستواهم العلمي والمعرفي.
- أن يعلم متعلميه آداب الاستماع:(الاحترام، عدم المقاطعة، الإنصات التام، تدوين الملاحظات، مناقشة المتحدث).
- إثارة حاسة السمع عند الطلبة وجدية الاستماع بتوجيه الأسئلة إليهم مرة بعد أخرى حول ما يقال، وما يسمع.
- التدريب الجيد على الاستماع المركز.
- تمكين المتعلمين من معرفة غرض المتكلم ومعرفة موضوع الحديث وأفكاره.
- تمكين المتعلمين من تمييز الغرض المقصود من الكلام من خلال نبرات الصوت وطريقة

توجيه الحديث فيميزون بين نبرات الصوت المختلفة (الاستفهام، اللوم، السخرية الزجر....).

- تمكين المتعلمين من تحليل الأفكار وإعادة صياغتها.
- تنمية القدرة على الاستيعاب والتنوع في أساليب الكلام وذلك بمطالبة المتعلمين بتلخيص ما سمعوه.
- الاستفادة من كافة المناسبة الممكنة في محيط الفصل للتدريب على الاستماع.

***دور المتعلم في تنمية مهارات الاستماع:**

[1] ينظر: المرجع السابق، ص144.

يستطيع المتعلم أن يكون مستمعا جيدا إذا اتبع الخطوات التالية:

- التحضير للاستماع ويتم ذلك بمراجعة كل ما يعرفه عن هذا اللقاء والاطلاع على أكبر قدر ممكن من الموضوعات المتعلقة بالموضوع المطروح وهذا حسب قدراتهم (العمر،المستوى المعرفي...).
- تدوين الملاحظات أثناء الاستماع.
- استخلاص الأفكار الرئيسية.

6-1 طرق تعليمية الاستماع:

يمكن أن يتبع المعلم أكثر من طريقة لتدريس الاستماع ولكن مهما تعددت الطرق فإنّها تجمع على أهمية تدريب المتعلمين على الإصغاء والتقاط المسموع وفهمه واستمرار الانتباه.

ويمر ذلك عبر مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد.

وفيها يقوم المعلم بإعداد مادة الاستماع وتتمثل في:

اختيار النص: يعد اختيار النص الركن الأساسي الذي يقوم عليه درس الاستماع ويشترط أن تتوفر فيه الشروط الآتية:

أ. أن يكون موضوعه ذا صلة بحياة المتعلمين، ليساعدهم على استيعابه، والتفاعل معه، وبذلك يقرب الموقف التدريسي من الموقف الطبيعي في الحياة.

ب. أن تكون لغته سهلة واضحة، بعيدة عن التكلف.

ج. أن يكون من حيث الأفكار والترتيب ملائما لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية.

د. أن لا يكون طويلا مملا، أو يفوق مستوى استيعابهم.

التحضير الجيد للنص: وذلك بقراءته قراءة دقيقة، التأكد من علامات الترقيم، تمثيل معاني

الكلمات في التعبير الصوتي، شرح الصعب منها، تهيئة الأسئلة التي يشعر أنّها تثير انتباه المتعلمين.

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ.

بعد التحضير الجيد لموضوع الدرس يأتي التفكير في كيفية تقديمه له بما يضمن له النجاح، فيقوم المعلم بقراءة النص بصوت يلائم سعة الصف وقدرات المتعلمين السمعية ويحرص على إخراج الحروف من مخارجها، والالتزام بالشكل وعلامات الترقيم وقواعد اللغة. وأن تكون قراءته معبرة تتمثل فيها وظائف علامات الترقيم. وأن يحسن السكوت والاستفهام والتعجب. وأن يستعين بالإيماءات والحركات وتقاسيم الوجه.مع الحرص على ملاحظة مدى تواصل استماعهم إليه.

المرحلة الثالثة:مرحلة المتابعة.

وفيها يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين كأن يطرح الأسئلة ويعقّب عليها، ويسمح لهم بمناقشة بعضهم البعض فيما فهموه، واستوعبوه من موضوع النّص مع الحرص على إشراك الجميع في ذلك للوقوف على مستوى استيعابهم، التعرف على الفروق الفردية بينهم، ثم يأتي بعد ذلك تقويم الموقف الاستماعي لتفادي الأخطاء التي قد تحدث أو حدثت في مواقف سابقة.

2) **مهارة التحدث**: المحادثة

التحدث هو نشاط أساسي من أنشطة التواصل بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية التواصل الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ التحدث وسيلة للإفهام والفهم والإفهام طرفا عملية التواصل.ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة واستعمالها المناسب في سياقها إذ يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة(الإيماءات الإشارات اللمحات...) وهو«عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحي وهو نظام متعلّم وأداء فردي يتمّ في إطار اجتماعي نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر» [1]

[1] تنمية مهارات التواصل الشفوي، التحدث والاستماع، صواوين، راشد محمد عطية، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة،2005، ص194/193.

ويعرفه آخر بأنّه «القدرة على التعبير الشفوي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء» [1].

هو مناخ لتبادل آراء من خلال توسيع الأفكار لدى المتعلمين لتطوير أفكارهم ومعارفهم والقدرة على إنجاز تواصل قيم وفعال ، وهو لون من ألوان الكلام وطريقة من طرق استخدام اللغة وممارستها، إذ تزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة ويزداد ترددها على الذهن، وتكرر استرجاع مجموعة كبيرة لفترة طويلة حسب الفرص المتاحة لهذا التخاطب أو التحاور، وهذا لا يعمل على تمكين الفرد من نطق هذه الكلمات نطقا سليما فقط، وإنما إدراك ما تنتجه حروفها ، أو ترتبط به أصواتها من إيقاعات مختلفة التأثير.

يدخل التحدث في عملية التواصل الشفوي الذي يسمى في مدارسنا "التعبير الشفوي"حتى وإن كان لا يحظى فيها بالاهتمام الذي يستحق، حيث يركّز فيها على تعليم المتعلمين كيف يقرؤون ويكتبون، وإنّ تعليمهم كيف يتحدثون لا يعطى الاهتمام الكافي.

ويتميز التواصل الشفوي عن التواصل الكتابي بما يلي:

- وضوح شخصية المتحدث وحركاته وطبقة صوته التي يتحدث بها، وهذا ما يؤثر في انتقال الرسالة وإقناع المستمع.
- المستمع في التواصل الشفوي أكثر سرعة في فهم المعاني بخلاف التواصل الكتابي.
- الكلام أوسع استخداما في اللغة من الكتابة، فنحن نتكلم أكثر مما نكتب.
- الكلام ولوازمه والتمكّن منه يعين الفرد على التكيف الاجتماعي.
- يمنح الفرد قدرة على المواجهة والمناقشة وإبداء الرأي.
- يعدّ المكان الطبيعي للتطبيق اللغوي واستخدام اللغة استخداما صحيحا.

[1] مهارات في اللغة والتفكير، عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش عبد العزيز، بسندي خالد عبد الكريم، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، 2007، ص174/175.

- ينمي القدرة على حسن استعمال التعبير الشفوي الوظيفي الذي يؤدي الأغراض التعبيرية الوظيفية في الحياة(مواقف الاستقبال، الوداع، التهنئة، المواساة، البيع والشراء...[1].

2-1أهداف تعليمية التحدث:

الوصول إلى إتقان التواصل الشفوي في المدارس عملية طويلة لا تخلو من الصعاب والعقبات وتتطلب المران الطويل الأمد لما لها من أهمية في نجاح التواصل اللغوي إذ نجد من أهدافها مايلي:

- تشجيع المتعلمين على اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير، وتدريبهم على الإصغاء والتشارك مع الآخرين في أمور الحياة المختلفة.

- تعويد المتعلمين على سلامة النطق وتلوين الصوت حسب المواقف التواصلية الاجتماعية

المتنوعة التي يواجهها الإنسان في حياته بما يتناسب مع ضرورات المقام والموضوع.

- تدريب المتعلمين على انتقاء الأفكار واختيار المفردات والعبارات المناسبة واستعمالها

في سياقاتها الصحيحة الملائمة للوضعية التواصلية.

- تنمية القدرة لدى المتعلمين على الارتجال وسرعة البديهة.

- تدريب المتعلمين على كيفية مناقشة الآخرين والدفاع عن الآراء بهدوء ورصانة وموضوعية والابتعاد عن كل ما يسبب انقطاع سبل التواصل[2].

2-3 عوامل نجاح التحدث:

التواصل الشفوي عملية فكرية متكاملة تتجسد في أحوال اجتماعية تواصلية تتوسل اللغة كأداة تعبير وتأثير على الآخرين، ولكي تنجح تعليميته لا بد من توفر عدّة عوامل منها:

---

[1] ينظر الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص205.

[2] ينظر: تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج2، ص49/48.

- تحديد مواضيع التواصل بصورة واضحة عملانّية ودقيقة حسب مستوى المتعلمين وأعمارهم.
- تنظيم الخطاب الشفهي(مراعاة قواعد التحدث: الاحترام، طريقة الكلام، تنغيم الصوت التعبير غير المباشر إشارات غير لفظية مصاحبة للرموز اللغوية كحركة بعض أعضاء الجسم، الاتصال البصري المباشر...).
- الالتزام بالقواعد اللغوية الصّرفية والنّحويّة والتّداوليّة والاجتماعيّة ومدى معرفة تطبيقها عند الحاجة إليها في الخطاب الشفهي.
- تخصيص الفسحة الزّمانية والمكانية اللازمة والمناسبة للتعبير الشفهي والابتعاد عن كل ما يخرج عن الموضوع لزيادة الفهم والإفهام.
- تخصيص مجمل الوقت لتعبير المتعلمين ليستفيدوا منه في ممارسة كفاياتهم التعبيرية على أن يطبق عليهم مبدأ التكافؤ في الفرص.
- تأمين المستلزمات المادية الضرورية للوضعيات التواصلية(المستندات البصرية أو السمعية البصرية) مع ضرورة إعدادها بشكل جيد.
- توضيح أهداف نشاط التعبير الشفوي في وضعيّاته المتنوعة ليشعر المتعلم أنّه معنيّ بهذا النشاط الجماعيّ.
- اختيار الموضوعات الّتي تجذب انتباه المتعلّمين وتثير فضولهم.على أن يكون لهم الدّور الكبير في اختيارها من أجل تحفيزهم .
- تغليب الطابع الوظيفي الحياتي في أنشطة التعبير الشفهي على الطابع النظري. إذ أنّ هناك عدّة طرق وأساليب لأداء اللغة في الحياة، والمطلوب أن تعرف هذه الطرق والأساليب وليس معرفة المفردات والتراكيب والجمل، وذلك من أجل استثارة المتعلمين بتجاوبهم مع الوجوه الحياتيّة الوظيفية المفيدة والعمليّة.
- التقيّد بالأسلوب الملائم للتأثير في المتعلم وعدم الخروج على المتداول من هذه الأساليب في الثقافة العربية لئلا ينفر المستقبل من المرسل، ويبتعد عن التفاعل مع رسالته.

- استعمال القرائن المعينة على إيصال الرسالة إلى المتعلم من إشارة (التواصل غير اللفظي) أو معاني مجازية، وخاصة الدلالات الإيجابية الأكثر تداولا،شريطة ألا يلتبس أمرها على المتعلم لأنّ هذا اللبس يعطل التواصل والتفاعل والتأثير.
- استغلال جميع إمكانيات اللغة العربية لخدمة حصة التعبير الشفوي لإشعار المتعلمين بتكامل فروع اللغة العربية.
- توظيف جميع المناسبات الدينية والوطنية لتشكل موضوعات يتحدث عنها المتعلمون ويعبرون بها عن أفكارهم.
- خلق وضعيّات تواصلية تشعر المتعلّمين بالحاجة إلى اكتساب أشكال لغوية جديدة يعبّرون بواسطتها عن أفكارهم من أجل تنمية ثروتهم اللغوية في مفرداتها وتراكيبها وأساليب التعبير فيها ممّا يدفعهم إلى الابتكار والإبداع[1].
- استعمال الوسائل التعليمية كالتسجيلات الصوتية، والألعاب اللغوية والصور الثابتة والرسومات التخطيطية وتمثيل الأدوار والإشارات والرموز.

4-2 مجالات التحدث:

يمارس المتعلمون التواصل ضمن حدود المدرسة في مواقف عدّة أهمّها:

المحادثة ، المناقشة، الحجاج، العرض، المحاضرة.

المحادثة والحجاج قد تمّ التّطرّق إليهما على التوالي في الفصلين السابقين، أمّا المناقشة فهي موقف مخطط يشترك فيه المتعلّمون بقيادة المعلم أو أحدهم لبحث مشكلة محدّدة بطريقة منظمة تعتمد على الحوار لتركيز المعارف أو المعلومات، ولاستكشاف آراء الغير. لترسيخ قناعة أو تثبيت معرفة أو إقناع بأمر . غايتها تنمية القدرة على تحديد المشكلات بوضوح ودقّة، تفعيل النّقاش ، تقبل آراء الآخرين واحترامها، ، تدعيم الأفكار المطروحة بالحجج والبراهين.

[1] ينظر: تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج2.، ص54/53.

تشترك كل من المحادثة والمناقشة والحجاج في كونها « أنشطة تفاعلية تتطلب مشاركة أكثر من متعلّم في كل منها، وهي بذلك تركّز على الوجه التواصليّ التشاركيّ الّذي ينمّي شخصية المتعلّمين عن طريق التفاعل الّذي يقوم عليه التقنيات »[1].

أمّا العرض فهو القدرة على التعبير عما يعتلج في النّفس باستخدام الصوت والحركات والإيماءات بهدف إفهام الآخرين والتأثير فيهم.

المحاضرة: هي عرض شفهي مستمر للخبرات والمعارف والآراء والأفكار يلقى في الصّف ويتبعه نقاش.حيث تسمح للمتعلّم أن يبحث عن المعلومات، يجهّزها، يعرضها على رفاقه، يفسّرها ويردّ على ملاحظاتهم حولها، ممّا يثير النقاشات بينهم.

5-2 معوقات تعلّم التحدث:

من مظاهر ضعف إتقان مهارات التحدث ما يلي:

1. مظاهر تتّصل بالتخوّف من مواجهة الآخرين: يختلف المتعلّمون في تعاملاتهم مع الغير فبعضهم يملك الشجاعة والجرأة في مواجهة محدثيهم، لكن الأغلبية منهم يعانون من العجز عن ذلك ويتمثل ذلك في الأمور التالية:

-مساورة أغلبهم شعور، قبيل الإلقاء، بعدم قدرتهم على مواجهة الحضور.

-ميل هؤلاء الواضح إلى القراءة بدل الارتجال.

-تركيز النظر إلى الأسفل أو إلى مكان محدد.

-غياب شبه تام لاستخدام آليات التواصل غير اللفظي.

2. مظاهر تتّصل بالأصوات: يرتبط بذلك مجموعة من مظاهر ضعف المتعلمين في التعبير الشفوي مثل:

- التحدث على وتيرة واحدة.
- عدم خروج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- عدم تنغيم الصوت وتمثل المعنى.

3. مظاهر تتعلق بكل من الأفكار والألفاظ والأسلوب:ويتمثل ذلك على التوالي في:

- غموض الأفكار وعدم القدرة على توضيحها.

---

[1] المرجع السابق، ص55.

- العجز عن اختيار المفردات الدقيقة المعبرة عن المعنى.
- الاضطراب في بناء الجملة، الضعف في استخدام أدوات الربط.

كما يجدر بنا أن نذكر بعض الأسباب المؤدية إلى ظهور هذه المعوقات والمتمثلة في:

1 -اعتماد التعليم التقليدي الذي يصوّر المعلم المالك الوحيد للمعرفة داخل الفصل والمتعلم وعاء فارغ، وبالتالي هو خاضع لأوامره ونواهيه دون رد فعل أو اقتراح منه، وهو المالك لسلطة التنظيم، وسلطة التقييم.

2 -استخدام المصطلحات التعجيزية .اللغة وإن كانت في الأصل ذات طابع اجتماعي يتداولها الناس من أجل التفاهم والتقارب، إلاّ أنّها قد توظّف لإقصاء فكر معين أو إخضاعه، وهذا ما نجده عند بعض المعلمين وهم يوجّهون للمتعلمين عبارات وصيغ تركيبية، دون أن تكون واضحة المعالم، حاجبة بذلك موضوع التواصل وهذا ما يؤدي إلى سهوهم وعزوفهم عن موضوع التعلّم ككل.

3 -حجب الرسالة لموضوع التعلم.تترجم الأقوال أفكارنا، ومواقفنا؛ ولكي تتحقق هذه المهمّة لا بدّ من توظيف مصطلحات ذات دلالة، حاملة للمعنى الحقيقي لها؛ وأن تكون ذات تداول مشترك وموحد لنفس المعنى ممّا يحافظ على أساس وحدة اللغة الّذي هو «تلك الوحدة الصغرى الدالة في اللغة والمتمثلة في الجملة. وإنّ تحويل الحروف إلى أصوات وجمع الحروف في الكلمات ذات دلالة، وإدراك وظائف الكلمات وعلائقها داخل الجملة والوقوف على مضمون الجملة كاملا تعد عملية واحدة مترابطة أساسها المضمون، والعناصر المتحدة تسهم في نهاية المطاف في أداء هذا المضمون وبيان»[1]

وعدم توظيف المصطلحات المعبّرة عن موضوع التّعلم، وعدم بسط الفكرة باستعمال كلمات تناسب المعجم اللغوي للمتعلمين يؤديان إلى إعاقة عملية التواصل.

وما نستخلصه من كل هذا أنّ المعلّم هو الذي يتحكّم في سهولة التواصل مع المتعلّمين إذا وفّر لهم الظروف المناسبة، باحترامهم واستغلال أخطائهم لتغيير إستراتيجية تعليمه

[1] الاستراتيجيات التعليمية، التعلمية والكفايات، محمد مكسي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص62.

مبرزا لهم المعارف اللغوية والمعارف المتعلقة بأصول التعامل اللغوي (التعابير التي تناسب المقامات المختلفة) والمعارف المرتبطة بأصول التعامل الاجتماعي(أخذ الكلام في الاستئذان ،المستوى اللغوي الواجب اعتماده في وضعية تواصلية معينة الالتزام بأصول اللياقة الاجتماعية المعمول بها في البيئة التي يعيشون فيها). أمّا إذا جعل من المحتوى الدراسي النموذج التعليمي الذي تتمركز حوله عملية التعلّم، وقمع مبادرات المتعلّمين وعاقبهم على أخطائهم، ولم يراع احتياجاتهم فإنّ ذاك من معوقات عملية التواصل.

6-2 خطوات تعليمية التحدث:

يمكن تناول موضوع تعليمية التحدث وفق الخطوات الآتية:

1. إعداد خطة الدرس:

للتعبير الشفوي أهداف وأهمية في تمكين المتعلم من استخدام اللغة في المواقف التي تواجهه في الحياة اليومية. لذا يتوجّب على المعلم أن يراعي في إعداده الدّرس ما يلي:تحديد الهدف من الحديث، اختيار مادة الحديث، توجيه الحديث(العرض المناسب والمنظم، استخدام اللغة المناسبة، استخدام وسائل الإيضاح، تنظيم الوقت...) تقويم الحديث.

2. التمهيد:

يقوم المعلم بالتمهيد لموضوع التعبير الشفوي عن طريق تهيئة أذهان المتعلمين له وتشويقهم لسماع فحواه، والتحدث فيه، ومناقشته، وقد يذكّرهم بقواعد التحدث العامة لطبيعة الموضوع مع مراعاة المستوى الدراسي، العمر، الفروقات الفردية.

3. اختيار الموضوع:

إنّ اختيار الموضوع يعدّ خطوة أساسية يترتب عليها نجاح الدّرس، إذ يمكن أن يكون من قبل المعلم ،وقد يكون من قبل المتعلمين، حيث يختارون الموضوعات التي يميلون للحديث فيها على أن تحقق الأهداف المراد تحقيقها من النشاط التعلّمي.

4. عرض الموضوع:

بعد أن يتم اختيار الموضوع يدون عنوانه ثم يعرض عن طريق إلقاء الضوء على جوانبه المختلفة، وأفكاره الرئيسية ويكون دور المتعلمين الآخرين الإصغاء وتسجيل الملاحظات.

5. المناقشة:

بعد الانتهاء من التحدث في الموضوع تبدأ مناقشة المتعلمين له،على أن تدار هذه المناقشة من طرف المعلم طلبا للنظام وإتاحة مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وتشجيعا لصاحب الحديث على الدفاع عن آرائه دفاعا مبنيا على الحجة والمنطق.

6.التقويم:

عند انتهاء العرض الشفوي، يجعل المعلم المتعلّمين يشاركون في التقويم، فيحثهم على إبداء الرأي في الأفكار المعروضة ، ويشجعهم على النقد الموضوعي.فعند تعبير المتعلمين الشفوي يقعون بأخطاء متنوعة قد تكون أخطاء نحوية أو صرفية أو لغوية أو في الأفكار والتراكيب ،أو عدم القدرة على الأداء بشكل سليم، أو عدم الثقة بالنفس والخشية من مواجهة الزملاء.

وعملية التقويم تتطلب الدقة والتركيز لمعرفة نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها ،وعلى المعلم مراعاة الاعتبارات الآتية عند تصويب تعبير المتعلمين الشفوي:

أ.عدم تصحيح أخطاء المتحدث أثناء الحديث بل يؤجل ذلك إلى نهاية كلامه لتجنب إرباكه وإحباطه.

ب.التأكيد أمام المتعلمين أنّ الوقوع في الأخطاء أمر طبيعي يقع فيها كل إنسان والمهم أن يتعرف عليها المتعلم ،ويتجنب الوقوع فيها مرة أحرى.

ج.تشجيع المتعلمين على الحديث، وتقبل النقد باستخدام أساليب المدح والثناء.

د.مراعاة مستويات المتعلمين الفكرية واللغوية في مجال النقد.

ه.تعويد المتعلمين على احترام آراء الآخرين وتقدير وجهات نظرهم

3) القراءة:

تعدّ القراءة ركنا أساسيا من أركان التواصل اللغوي، ومما لا شك فيه أنّها مفتاح كلّ تعلّم، من أتقنها انفتحت أمامه دروب المعرفة ، ومن لم يتقنها يقتصر تواصله مع الآخرين على الوجه الشفهي للغة غائبا عن كل نتاج مكتوب.وهي إحدى النوافذ الأساسية التي يطل منها الإنسان على عالم المعرفة والثقافة وعن طريقها يتصل بتراثها وهي تساعد في بناء شخصيته وصقلها بما يكتسبه من خبرات.

القراءة عملية تواصلية تشبه إلى حد ما عملية الاستماع أثناء التواصل ،حين يصبح دور مستعمل اللغة، هو استقبال الرسالة التي ركبها شخص آخر، وهي تتطلب نشاطا فكريا مسؤولا تجاه النص، فالقارئ لا يحلل النص من أجل تأويله أو فهمه فقط، وإنما يعمل بالدرجة الأولى على استعمال المعرفة التي يحتويها موضوع النص.

تمتاز القراءة عن باقي فروع اللغة العربية بملازمتها للإنسان في المراحل التعليمية المختلفة ،وما بعدها وهي تساعده على النجاح في المواد الدراسية المختلفة ، وفهم المواد العلمية المختلفة ،وهي ليست غاية في ذاتها ، بل وسيلة لغيرها من الغايات ،ذلك لأنّها تشكل المدخل الوحيد لتوسيع كل الثقافات.ومن جملة التعاريف الّتي عرّفت بها يمكن أن نسوغ التعريف التالي لشموليته ودقته فهي« عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التعرّف إلى أصوات اللغة، إلى فك رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتّعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة».[1]

وما يستشفّ من هذا التعريف أنّ القراءة عملية فكرية تعتمد على فكر المتعلّم ونموّه من أجل اكتساب الوعي الفونولوجي الّذي هو أساس تعلّم القراءة، إضافة إلى الفهم القرائي الّذي يستوجب القيام بنشاطات فكرية ،كالتعرف على الأصوات والرموز اللغوية وتذكرها ووضع التصورات الفكرية لها ،والتأكد من صحتها. وديناميكيتها فتتبع من تتبع المعاني من بداية قراءة النص واستمراريتها وتعديلها والتأكد من صحتها حتى نهايته.أمّا تفاعليتها

[1] تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج2، ص66.

فتستند على ربط المعنى بما للقارئ من تصورات حوله بهدف تعديلها للوصول إلى ما أفضل.[1]

3-1أهداف تعلمية القراءة:

لتعلمية القراءة أهدف عامة تتحقق من خلال ممارسة القراءة في جميع الدروس وهي:

1. تمكين المتعلمين من فك رموز اللغة والوصول من خلال ذلك إلى المعنى المستتر في النص في حدود وقت معين.
2. التمكن من الفهم القرائي للنص بأبعاده المختلفة الذي يعرّف بأنّه «عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية والتمييز بين المعقول وغير المعقول ومعرفة سمات الشخصية وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة بالنص ووضع عنوان مناسب للقطعة والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به ومعرفة الجملة المحورية في النص. كما أنّه عملية عقلية ما وراء معرفة تقوم على مراقبة الطالب لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها.»[2].
3. وضع المعارف اللغوية موضع التطبيق التي هي المعارف الصرفيّة والنحويّة والمعنويّة والمعجميّة والتداوليّة الضروريّة لقراءة نص معيّن والتي تختلف من صف إلى آخر وتتصاعد تدريجيا كلّما تقدّم المتعلم في دراسته.
4. التمكّن من مهارة الالتزام بقواعد الأداء العربي (المعارف الأدائية) وهي التنغيم والنبر والوصل، والفصل، والوقف، والتفخيم والترقيق للتسهيل على السامع إدراك معنى الرسالة الشفهية.
5. التمكّن من مهارة استثمار الاستراتيجيات الفكرية المتنوعة للقراءة الناجحة والتمرّس عليها.

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص66.

[2] الضعف في القراءة وأساليب التعلم، النظرية البحوث والتدريبات والاختبارات، سعد مراد علي عيسى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2006،ص88/89.

6. تمكين المتعلمين من استخدام القرائن المختلفة في سبيل استيعاب النص المقروء كالرموز ومعناها القاموسي ودلالاتها الثقافية، طريقة بناء الجمل والتراكيب وكل ما يساعد على فهم الرسالة.

2-3 أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية وقراءة استماعية.

1. القراءة الصامتة:

هي القراءة التي يعتمد القارئ فيها على عينيه وعقله فقط ،حيث يقوم بترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها ،فيتمكن خلالها من تمرير نظره على النص فيفهمه ويدرك مراميه، وتزداد أهميتها كلما انتقل المتعلمون من صف أدنى إلى صف أعلى ،وتتّسم هذه الأهمية بضوابط تربوية وتحصيلية تسمح بالاستفادة بها وفقا لمستوى الصف.من مزاياها أنّها الأكثر استعمالا في الحياة اليومية ، وأنّ الذهن فيها ينصرف إلى المعاني والأفكار، وتحليلها واستيعابها، توفر إنتاجية عالية قياسا بالجهرية ،وهي غير مجهدة للقارئ ،وتعمل على تهيئة المتعلمين للحياة المستقبلية ،حيث تكسبهم القدرة على تحصيل معارفهم بأنفسهم وتوجيههم إلى أسلوب التثقيف الذاتي عن طريق القراءة والاطلاع.

2. القراءة الجهرية:

هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم ،وهي تقوم على رفع الصوت وتحريك اللسان والشفتين وتتطلب مهارات صوتية وإلقاء وإحساس بالمزاج والمشاعر التي قصدها الكاتب. من مزاياها أنها تدرب المتعلمين على حسن الإلقاء، والتعبير الصوتي عن المعاني، وتدربه على وضع النحو واللغة موضع التطبيق، وتمنحهم ثقة في النفس تعينهم على مواجهة الآخرين، وتمدّهم بالطاقة الحيوية المعنوية التي تساعدهم على موجهة المواقف الحياتية المختلفة،كما تساعدهم على حسن الإلقاء باستخدام علامات الترقيم فيعرفون متى يفصلون الجمل عن بعضها ،ومتى

يصلونها ومتى يستفهمون ومتى يتعجبون ، ومتى يقفون ومتى يستأنفون الحديث من جديد فيتقنون إعطاء المقروء صبغته المناسبة، وصيغته الملائمة.

3. القراءة الاستماعية:

هي عملية ذهنية يتم فيها التعرف إلى المادة المقروءة من خلال الاستماع والإصغاء للقارئ ،وفيها يتفرغ الذهن للفهم والاستيعاب ويعد الإصغاء العنصر الفعّال فيها، وتشترك الأذن والدماغ فيها، من مزاياها التدرب على حسن الإنصات والإصغاء حسب ما تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الإنسان منها الاجتماعية، تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر .

4-3 مراحل تعلّمية القراءة:

عند الحديث عن الهدف الأساس في وضعية تعليمية ما ، هو تطوير ملكة التواصل وبالتالي يجب تدريب المتعلمين وتعويدهم على استراتيجيات مختلفة لتطوير مقدرتهم على القراءة ،والفهم في علاقتها مع باقي المهارات الأخرى، والدفع بهم إلى خلق وعي نقدي، فعندما يطور المتعلم استراتيجيات القراءة فإنه باستطاعته قراءة المواد التي تناسب اهتمامه باستعمال المهارات العالية في أي نشاط تواصلي.

إنّ الهدف الأوّل من القراءة هو الوصول بالمتعلم إلى أعلى مراتب الفهم القرائي للنص المقروء وللوصول إلى ذلك يتبع المعلم المراحل الآتية:[1]

أ. مرحلة التهيّؤ للقراءة.

ب. مرحلة القراءة الاستكشافية.

ج. مرحلة القراءة المنظمة المستنفدة.

د. مرحلة انفتاح القراءة.

1. مرحلة التهيّؤ للقراءة:

هي مرحلة تذكر وربط تنطلق من تمثّلات المتعلم السابقة التي يحملها من قراءاته ومن اختباره في الحياة، وتحدد تصوره لما سيقرأه مشكّلةً الأرضية التي ينطلق منها في نشاطه القرائي الاستكشافي.وتستثمر فيها استراتيجيات عدّة هي: إستراتيجية التوقعات

[1] ينظر: تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج 2، ص68-73.

إستراتيجية الكلمات المفتاحية، إستراتيجية الاستباق، إستراتيجية توارد المفردات والعبارات، إستراتيجية التداعيات.

أ. إستراتيجية التوقّعات:

تقوم هذه الإستراتيجية على تقديم المتعلمين توقعات بنية معرفية للنص من خلال عنوانه أو من مقدمته، على أن توسع هذه التوقعات وتقدّم لها تبريرات، وذلك بهدف تقريب المسافة الفكرية بينهم وبين النص المقروء.

ب. **إستراتيجية الكلمات المفتاحية**:

يستخرج من النص مجموعة من الكلمات المفتاحية بحيث تدوّن ويطالب المتعلمون بأن يتوقعوا تصوّرا للنص انطلاقا منها بهدف توسيع الخيال والإبداع كأن يؤلفوا وضعية اجتماعية أو رسم إطار حواريّ أو غير ذلك.

ج. إستراتيجية الاستباق:

تحدّد المفاهيم الأساسية الواردة في النص و يعدّ للتعبير عنها عددا من الجمل مثيرة للانتباه غير أنها خاطئة وعددا أخر من الجمل غير مثيرة للاهتمام غير أنّها صحيحة وجميعها منطلقة من أفكار النص ومفاهيمه، وطرها على المتعلمين ومطالبتهم بالإجابة عنها ومناقشتها ثم مقارنتها بما ورد في النص بعد قراءته.

د. إستراتيجية توارد المفردات والعبارات:

تستخرج من النص مجموعة من المفردات تدوّن ثم يطلب من المتعلمين أن يقدّموا أكبر عدد من المفردات والعبارات التي تتوارد إلى أذهانهم عندما يقرؤون هذه المفردات في زمن وجيز، تدوّن هي كذلك وتقرأ من طرف الجميع على أن تقارن مع النص بعد قراءته.

ه. إستراتيجية التداعيات:

يقسم الصف إلى فرق وتعرض مفردتين وتدون ويستدعي كل فريق المفردات والعبارات التي تخطر على بال أعضائه حول كل مفردة.وتربط كل مفردة استدعتها

المفردة الأولى مع مفردة أخرى استدعتها المفردة الثانية لتكوّن مجموعة من التداعيات المغنية فتقرأ وتربط مع ما جاء في النص ويصوب ما كان خاطئا منها.

2. مرحلة القراءة الاستكشافية:

تقوم هذه المرحلة على الاقتراب من النص عن طريق قراءة العنوان ومراقبة الحواشي والاطّلاع على اسم الكاتب واسم الكتاب الذي أخذ منه النص. وهذه المرحلة لا تستغرق في معاني المفردات ولا تفسّر منها إلاّ ما هو ضروري لفهم أفكار النص، ولا تتدّخل في المناقشة المستفيضة لمميزات النص الشكلية والفنية.

3. مرحلة القراءة المنظّمة المستنفدة:

تهدف مرحلة القراءة المنظّمة المستنفدة للنص للوصول إلى أعلى درجات الفهم القرائي بالاعتماد على جملة من الاستراتيجيات منها:

أ. استراتيجيات فهم مفردات النص:

وهي أن يتمكن القارئ أن يربط الكلمة بمعجمه الذهني الذي هو عن قاموس داخلي ذاتي ترتبط بداخله الكلمات من حيث المستوى الفونولوجي والإملائي والنحوي والتداولي وكلما زاد التطابق بين مفردات نص ما ومعجم القارئ الذهني كلما سهل الدخول إلى معنى المقروء. أمّا الاستراتيجيات المطلوب تفعيلها لفهم معنى المفردات نوجزها في نقطتين أساسيتين هما: اعتماد بنية الكلمات الصرفية وذلك بربط القراءة بدروس القواعد،اعتماد السياق في فهم معنى المفردة.

ب. استراتيجيات فهم جمل النص:

هي إستراتيجية تتجاوز إستراتيجية فهم المفردات بحكم أنّ المتعلم يواجه تحدّيات فهم تتجاوز تلك المطروحة على مستوى فهم المفردات على مستوى بنى الجمل النحوية (تغيّر الجمل بين الاسمية والفعلية، الجمل الموضوعة في أسلوب الخطاب المباشر والخطاب غير المباشر استخدام علامات الوقف، تغيّر المحاور، تبديل أزمنة الأفعال أثناء الانتقال من الأسلوب المباشر إلى الأسلوب غير المباشر). قد يواجه المتعلم صعوبات في فهم البنى التي تخالف تلك المتواترة في الكلام اليومي فلا تكون موضوع تعليم صريح بل

يستفاد من ورودها في النصوص بتعريفه إليها فقط وتنبيهه إلى ضرورة استعمال استراتيجيات خاصة لمعالجتها حسب عمره والصفّ الذي ينتسب إليه . فالمتعلم في الابتدائي مثلا يُكتفى في تعليمه تتبع المعلومة الأساسية في الجملة والتي تحقق الفهم الإجمالي لما يقرأه.

ج. استراتيجيات فهم الروابط التي تصل بين الجمل:

تعتبر الروابط عاملا مهما في تحقيق تماسك النص الداخلي وهي متعددة نذكر منها التقابل، الاستثناء، التشبيه، المقاربة، الشرط، حروف العطف وغيرها.

تتفاوت درجة صعوبة فهم أدوات الربط بالنسبة للمتعلمين من أداة لأخرى لذا فتعلمها ضروري لفهم الجمل والنصوص إذ يلجأ إلى مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية كَلفْت نظرهم إليها متى وردت في الجمل ومناقشة الأدوار التي اقتضت الربط بها، واستعمال النبر والتنغيم في أداءها لبيان أهميتها في تحقيق فهم المعنى.

د. استراتيجيات فهم بنية النص انطلاقا من نمط التعبير فيه:

تهدف هذه الإستراتيجية للارتقاء بالقراءة من قراءة المتعلم المبتدئ إلى قراءة المتعلم الناضج فتحديد بنية النص يساعد في فهمه، وتحديد بطاقته بهدف التركيز على عناصره الأساسية وربطها ببعضها البعض.ففي النص السردي مثلا يمكن للمتعلم أن يستفسر عن الحدث ويعين الشخصيات ويحدد المكان.

ه. استراتيجيات تحديد الأفكار الأساسية:

تعتمد هذه الإستراتيجية على المعلومات المركزية أو المعلومات الأكثر أهمية في النص إذ يتبين من خلالها قدرة المتعلم على التنبّه إليها.

و. استراتيجيات اختصار النصوص:

تعتبر هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات المفيدة والمساعدة لعملية الفهم البنّاء للنص المقروء.ويمكن للمتعلمين أن يتعلموها باعتماد النمذجة والتدرّب على تلخيص مختلف أنواع النصوص بالتعوّد على تسجيل رؤوس أقلام حولها خلال القراءة، وقد يجوز إعادة ترتيب الأفكار الأساسية للنص والانطلاق منها في عملية التلخيص.

ز. **استراتيجيات تصحيح الفهم**:

هي إستراتيجية تقوم على التنبّه إلى عدم الفهم وتقويم مستواه ومدى تأثيره على الفهم الإجمالي للمقروء، حيث يعلّم المتعلّم تحديد مستويات عدم الفهم، والأسباب المؤدية إليها.

يبقى أن نشير أنّه لا بد أن تراعى في اختيار هذه الاستراتيجيات قدرة المتعلم على تفعيلها وتتحكّم في ذلك عوامل عديدة يجب وضعها في الحسبان منها أعمار المتعلمين ومستواهم الدراسي. فمعرفة استعمال الإستراتيجية في حد ذاتها لا بد من شرح كيفية تطبيقها والصبر على المتعلمين والتضامن معهم لتفعيل قدراتهم وتشجيعهم على تعلمها واستخدامها ولو بشكل تدريجي ليتمكنوا من كيفيات الإدراك والتغلب على صعوبات الفهم القرائي.

4. مرحلة انفتاح القراءة:

هي مرحلة نهائية لأيّ نشاط قرائي إذ تقوم على مراجعة معاني وأفكار النص المقروء والتأمل فيها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى بهدف استرجاعها واستثمارها في قراءة نصوص أخرى أو في عيش مواقف حياتية مستقبلية.

5.3. تقويم تعليمية القراءة:

تقوّم تعليمية القراءة من حيث: التشكيل الصحيح، التلفظ الصحيح بالأصوات، التنغيم المناسب، التنغيم والتركيز، الالتزام بقواعد الفصل والوصل، والتفخيم والترقيق، الالتزام بقواعد الوقف، الالتزام بروحية النص.

4) **الكتابة:**

تعدّ الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، الّتي يتم بها الوقوف على أفكار الآخرين. وتعتبر المفتاح الضروري للتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي وهي «عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرد

إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات و التعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابيا حسب نظام لغة معينة في ما يسمى نصا»[1]

وهي تستند على ثلاثة أنواع من المعارف هي:

أ. المعارف اللغوية وهي معارف صرفية ونحوية ومعنوية معجمية ومعارف تداولية تجعل

الكاتب يأمن الوقوع في الخطأ اللغوي على أنواعه، إضافة إلى كلّ ما له علاقة بسلامة الكتابة.

ب. المعارف الثقافية:هي المعارف الثقافية العامة الذاتية التي يحملها الكاتب ويعبر عنها.

ج. المعارف المتعلقة بقواعد كتابة النص: وتعود إلى القواعد المكتشفة لكتابة نص في أنواعه وأنماطه.

4-1 مكونات الكتابة:[2]

تقوم عملية الكتابة على استثمار العديد من النشاطات التي تساهم في الوصول إلى النص المكتوب منها:

1. رسم تصوّر للنصّ:

هو نشاط أوّلي للكاتب يتمثل في رسم تصوّر ملائم للنصّ المراد كتابته بالاعتماد على ذاكرته البعيدة المدى، وما تختزنه من معارف وخبرات وبما تتذكّره من أفكار مشابهة لأفكار النص الجديد، ممّا يسمح له بالوصول إلى وضع تصميم له.

2. وضع تصميم للنصّ:

وضع تصميم للنص يبيّن لنا ما نحن مزمعون عليه في ملامحه الأساسية، لنأمن الخروج عن الموضوع ونلتزم حدوده، وهذا ما يسمح لنا بالانتقال إلى نشاط تنظيم الأفكار في النص.

---

[1] تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج2، ص165.

[2] ينظر اللغة العربية، أنطوان صياح، ج2، ص167-169.

3. تنظيم الأفكار في النصّ:

يتمّ انتقاء الأفكار لتكون نصا بإخضاعها إلى متطلبات متعددة وهي الوضوح والدقة والعمق والتطابق لمقتضى الحال ممّا ينجّيها من الوقوع في الإبهام والغموض والسطحية.

تقوم عملية تنظيم الأفكار بنوعيها الأساسي والثانوي على التمييز فيما بينها بهدف معرفة استثمارها في الموقع المناسب لها في النص للحصول على نص حسن التأليف منسجم ومتماسك.

4. تأطير الأفكار:

يتمثل هذا النشاط في وضع إطار لكل فكرة بهدف انتخاب مداها والحدود التي نقف عندها في معالجتها ويتحكم في ذلك العمق المطلوب الوصول إليه في معالجة الموضوع والجمهور الذي يتوجه إليه النص.

5. كتابة النص كتابة أوّليّة:

بعد القيام بكل النشاطات السابقة ينتقل إلى كتابة النص كتابة أوّليّة يتمّ فيها عرض الأفكار في شكلها الأوّل كما ترد في الذهن، حيث تنطلق هذه الأفكار من معارف المتعلم حول الموضوع والوضعية التواصلية المتمثّلة في معلوماته عن المرسل إليه، وعن شروط التواصل وحول نمط النص المنوي كتابته وحول القواعد اللغوية الضرورية لكتابة النص.

6. تصحيح النص:

يقوم هذا النشاط على اكتشاف الأخطاء الصرفية والنحوية الواردة في النص وتصحيحها واستبدالها بالمفردات والعبارات المناسبة لمقتضى الحال والسياق اللغوي.

7. إعادة كتابة النص:

يقوم هذا النشاط على إعادة النظر في النص من داخله بهدف الوصول إلى وضوح الأفكار وجمالية التعبير ويكون ذلك بانتقاء المفردات والعبارات الأكثر مناسبة لأفكار النص وإلى أناقة التعبير.

4-2 مجالات الكتابة:

تتنوع مجالات الكتابة التي يمكن العمل عليها للوصول بالمتعلمين إلى إتقان الكتابة فمنها تأليف موضوع إنشائي، دراسة نص، اختصار نص، تأليف قصة، كتابة إعلان،كتابة مقالة تأليف نص حر،كتابة تقرير، كتابة خاطرة، إعادة كتابة قصيدة شعرية أسلوب نثري وغيرها من المجالات المتعددة.على أن يكون المتعلمون عارفين مميزات النص المطلوب إنتاجه وشروط العمل المطلوبة فيه والفترة الزمنية المخصصة له وداركين أنّ النصوص تتغيّر تبعا للنمط المدروس من سرد ووصف وتفسير وبرهان.

3-4 شروط الكتابة:

حتى تكون عملية الكتابة ناجحة لا بد من إخضاعها لجملة من الشروط منها:

1. توضيح أهداف نشاط التعبير الكتابي عن طريق صياغتها صياغة قابلة للتنفيذ وللتطبيق العملاني الدقيق، وتكون مرتبطة بصورة مباشرة بالأهداف العامة لتعليم نشاطات اللغة باعتبار التعبير الكتابي الهدف الأبعد لعملية تعلّم اللغة.
2. التزام التيسير والتدرج في تعلّم الكتابة
3. ترغيب المتعلمين في الكتابة وذلك عن طريق تشويقهم للاشتراك في العمل التأليفي الصفي،لاكتساب أساليب تعبيرية جديدة وظيفية مفيدة.
4. انتقاء الموضوعات الغنية المشوقة والمناسبة لمراحل نموّ المتعلمين العقلية والانفعالية والعاطفية.
5. تغليب الطابع الوظيفي الحياتي على نشاط التعبير المكتوب من خلال العمل على تقنيات التعبير.
6. ربط نشاط الكتابة بنشاط القراءة والمطالعة ربطا لا انفكاك فيه، لأنّ النشاط القرائي يشكل المدخل لأيّ تعلم ويبقى ملازما لأيّ نشاط آخر من دراسة وتحليل وكتابة.
7. وضع إطار كتابة لكل نمط تعبير ولكل نوع نصيّ بحيث يتكون من هيكل يسهل للمتعلم عملية الكتابة، ويتكون هذا الهيكل من الكلمات أو العبارات الرئيسية المختلفة والتي تكون مطابقة للشكل العام المحدد لنوع النص، والتي تشتمل على ما يستعمل فيها في بداية النص وفي نهايته، وعلى الروابط المناسبة للموضوع والسياق.

8. ترسيخ فكرة إعادة الكتابة في ذهن المتعلمين لكونها مرحلة إعادة نظر إلزامية في ما كتب انطلاقا من مفاهيم جمالية، فيدرك المتعلمون أنّ النص المكتوب بحاجة ماسة إلى عمليّة تزيد من جماليته وأناقته.
9. تدريب المتعلمين على الالتزام بالنشاطات المكوّنة لعملية الكتابة التزاما دقيقا في حركة مستمرة بهدف الوصول بالأفكار المعبّر عنها إلى الهدف المنشود من تعليم نشاط الكتابة كله.

4-4 تقويم التعبير المكتوب:

قبل التصحيح على المعلم أن يعدّ معيارا يصحح بموجبه، وأن يعرض المعيار على المتعلمين قبل الكتابة في الموضوع، وعليه أن يلتزم به التزاما تاما عند التصحيح لكي يبتعد عن الذاتية في التصحيح، وأن يتّبع هذا المعيار في تصحيح جميع موضوعات الكتابة.

وهناك معايير مختلفة ومتعددة نذكر منها:

- التشكيل الصحيح.
- الخلو من الأخطاء الصرفية والنحوية والمعنوية والمعجمية والتداولية.
- الالتزام بالبنية الفكرية المطلوبة في الموضوع.
- تشعب الأفكار وعمقها.
- التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.
- البقاء في إطار الموضوع.
- المسحة الجمالية في النص.

المبحث الثالث :مراحل عملية التواصل في العملية التعليمية:

تمر العملية التواصلية بالمراحل التالية:

1. مرحلة إدراك الرسالة(الخطاب):

في هذه المرحلة يتخذ المعلم قراره بإرسال الرسالة التواصلية التي تنتج عن فكرة أو وجود دافع يدفعه إلى إرسال رسالة إلى المتعلم، وهي معلومات أو مهارات أو خبرات يريد نقلها له.

2. مرحلة الترميز:

وفي هذه المرحلة يتم تحويل المعاني والأفكار إلى رموز لغوية ،حيث يقوم المعلم بصياغة أفكاره، ونواياه وتحويلها إلى رسالة اتصالية في شكل رموز لفظية(منطوقة أو مكتوبة) ، أو غير لفظية(إشارات وحركات)، ويعتمد نجاح الرسالة على دقة اختيار الرموز المناسبة، وللموقف التواصلي لتحمل نفس المعاني المراد إيصالها للمتعلمين.

3. مرحلة اختيار قناة التواصل:

بعد عملية تحويل المعاني إلى رموز لنقلها إلى المتعلمين، يتم في هذه المرحلة اختيار الوسيلة التي تناسب طبيعة الرسالة، وطبيعة المتعلمين، فقد يختار المعلم وسيلة واحدة أو عدة وسائل.

4. مرحلة فك الرموز:

تبدأ هذه المرحلة بعد وصول الرسالة إلى المتعلم، وقيامه بعملية تحويل رموز الرسالة التواصلية الواصلة إليه إلى معان، وهي مرحلة هامة، ففيها يتم استقبال الرسالة وتحليل رموزها وتفسيرها وفهم معناها ومعرفة مدى تطابقها مع حاجته وأفكاره، لذلك ينبغي على المتعلم أن يفهمها قبل أن يحاول الرد عليها.

5. مرحلة الاستجابة :

الاستجابة تعني مدى قبول أو رفض الرسالة من قبل المتعلم وقد تكون الاستجابة مباشرة أو غير مباشرة، ويمكن أن تكون ايجابية أو سلبية. وتكمن أهمية الاستجابة في أنّها تخبرنا عن مدى نجاح التواصل، أو فشله، فالاستجابة احد الأهداف الرئيسية للتواصل.

2. خطوات إعداد درس بإستراتيجية التواصل اللغوي

لنجاح تحصيل مهارات التواصل اللغوي لابدّ من الحرص على حصول الفهم بين مهارتي الإرسال (الكلام والاستماع) وكذلك بين مهارتي الاستقبال (الكتابة والقراءة). وما لم يحصل فهم لم يتحقق التواصل. لذلك يجب الموازنة بين المهارات المذكورة وعدم ترجيح واحدة على الأخرى، ولا توجيه الاهتمام نحو مهارة من دون سواها لأنّ ذلك سيؤدي إلى قصور في عملية التواصل اللغوي.

ولإعداد درس بإستراتيجية التواصل اللغوي نتبع الخطوات التالية:

أ. **تحديد الكفاءات ومؤشراتها**:

بعد قراءة الدرس جيدا تتم تحديد الكفاءات ومؤشراتها التي تحقق للمتعلم مهارات التواصل اللغوي بعضها أو جميعها إن أمكن في الدرس.

ب. الإعداد للتهيئة:

يعدّ المعلم تهيئة مناسبة لموضوع الدرس باختيار الإستراتيجية أو الأسلوب أو الطريقة التي تسهم في تنمية إحدى مهارات التواصل : الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو التحدث كأن:

-يقدم عرض مادة مسموعة يتوصل من خلالها المتعلم لموضوع الدرس.

-قراءة نص أو آيات... وبعد المناقشة يتوصل إلى موضوع الدرس.

-عرض صور أو طرح مشكلة يترك للمتعلم حرية التحدث عنها استنتاج موضوع الدرس.

ج. الإعداد لمرحلة العرض والتطبيق:

تحدد الأساليب والطرق والأنشطة التي تحقق أهداف الدرس على أن يكون من ضمنها ما يحقق للمتعلم النمو المطلوب في مهارات التواصل ومن ذلك:

- التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار.
- التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني.

- التدريس باستخدام مهارات التفكير.
- أنشطة وتدريبات بمهارات التواصل.

أ. لعب الأدوار:

تتمّ تنمية مهارات المتعلمين التواصلية عند لعب الأدوار من حيث:

- القدرة على التحدث بعبارات منظمة ومعبرة عن الموقف الذي يمثله المتعلم والتعبير عن المعاني بتلوين الصوت وتعبيرات الوجه وحركات الجسم.
- التدريب على الاستماع الجيد من قبل الملاحظين والمشاهدين للتمثيل ويتحقق قياس ذلك من خلال ما يبدي المتعلمون من ملاحظات واستنتاج المادة العملية من المشهد في مرحلة التلخيص والاستخلاص.

ب. التعلم التعاوني:

يتحقق للمتعلم فرصة لممارسة جميع مهارات التواصل اللفظية وبعض المهارات غير اللفظية ويعتمد ذلك على قدرة المتعلم في صياغة أوراق العمل والأنشطة التي تحقق للمتعلمين النمو في هذه المهارات ومن ذلك:

- التدريب على مهارة الاستماع من خلال توفير مادة مسموعة ثم إعداد ورقة عمل تقاس من خلالها قدرة المتعلم على الاستماع الجيد وفهم المسموع كأن يستطيع أن يحدد الفكرة الرئيسية الواردة في المادة المسموعة والأفكار الفرعية والتمييز بين الحقائق والآراء وتحديد الاتساق والتناقض والتلخيص.
- التدريب على مهارة القراءة من خلال إعداد أوراق عمل ثم صياغة معايير تقيس مدى استيعاب المتعلمين للمادة المقروءة من حيث التشكيل الصحيح، التنغيم المناسب الالتزام بقواعد الوقف، الالتزام بروحية النص، استخلاص الفكرة العامة للنص ومعانيه العامة قياس مهارات القراءة الصامتة ومهارات القراءة الجهرية.
- التدريب على مهارة التحدث من خلال إعداد أنشطة تتيح للمتعلمين التحدث عن آرائهم ومشاعرهم وملاحظاتهم واستنتاجاتهم أو إعداد تدريبات وأنشطة لتنمية مهارات التفكير مثل المرونة والطلاقة، الوصف ، التلخيص، المقارنة...

- التدريب على مهارة الكتابة من خلال إعداد أوراق عمل تجعل المتعلم يعبّر كتابيا عن مشاعره وانطباعاته.
- التدريب على المهارات غير اللغوية وتكون بتوجيه المتعلمين باستمرار للتقيد بالمهارات التعاونية التي تساعد على التواصل الجيد كاحترام آراء الآخرين التواصل البصري مع المتحدثين، التعبير عن المعنى بالتلوين الصوتي وتعبيرات الوجه وحركات الجسم.

ج. إعداد أنشطة وتدريبات متنوعة:

يمكن أن تستعمل أنشطة وتدريبات أخرى تنمي لدى المتعلمين مهارات التواصل اللغوي مثل:

- إكمال النص الناقص بناء على ما استمع إليه المتعلم أو قرأ.
- اقتراح عناوين أخرى للنص.
- إعادة ترتيب الكلمات أو الجمل بناء على ما جاء في النص المسموع.
- التلخيص لنص مسموع أو مقروء
- التعليق على الصور.
- التعبير الحر الإبداعي (المناظرة، الخطابة، المناقشة، العرض، الحجاج)

4. **التوجيه والمتابعة**:

يحتاج التدريب على مهارات التواصل من المعلم:

- التوجيه باستمرار لتنفيذ المهارات بطريقة صحيحة.
- المتابعة باستمرار لالتزام المتعلمين بتطبيق ما تعلموه عند القراءة أو التحدث أو الكتابة.
- تشديد المران والدربة على المهارات للتمكن من اللغة.

-أهم العناصر التي يجب مراعاتها عند التدريس بإستراتيجية التواصل اللغوي.

المهارة		العنصر
التواصل اللفظي	الاستماع	الحد من عوامل الضجيج قدر الإمكان تدريب المتعلمين على التواصل البصري عند مشاركاتهم تدريب المتعلمين على الاستماع والإنصات للآخرين تقديم أنشطة أخرى لتنمية مهارة الاستماع
	المحادثة	حث المتعلمين على التحدث بحرية تقديم تدريبات على المحادثة والإلقاء إتاحة الوقت الكافي للتحدث. تقديم أنشطة أخرى لتنمية مهارة التحدث.
	القراءة	تدريب المتعلمين على القراءة بأنواعها. استخدام استراتيجيات القراءة المناسبة لعمر ومستوى المتعلمين. طرح أسئلة تقويمية تحفز المتعلمين على القراءة الجيدة. الاهتمام بكل ما ينمي لدى المتعلمين مهارة القراءة الصحيحة (تقويم تعلمية القراءة) تقديم أنشطة لتنمية مهارة القراءة.
	الكتابة	إعطاء الفرصة للمتعلمين لكتابة أفكارهم بحرية. تدريب المتعلمين على مكونات الكتابة. الالتزام بمعيار التقويم الموحد والتعريف به. تقديم أنشطة أخرى لتنمية مهارة الكتابة.
التواصل غير اللفظي		إعداد بيئة التواصل المادية المريحة. استخدام إشارات الجسم من موضحات وموجهات وغيرهما بفعالية. تلوين الصوت بفعالية. تقبل الآخرين واحترام آرائهم. توظيف استراتيجيات وأساليب التواصل غير اللفظي بشكل جيد.

3 -النص ومهارات التواصل اللغوي:

يرى التداوليون أنّ التركيز على الوظيفة التواصلية للغة يتحقق عن طريق إنجازات كلامية أكبر من العبارات المعزولة وأشمل وهي الخطاب لذلك فإنّ أنشطة اللغة العربية تنطلق من النص لأنّ «الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة، إذا كان مفيد للساني في دراسته للغة، فإنّ ذلك غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطابي الذي هو موضوع اهتمام الباحث في التداولية»[1]

يعتبر النص وسيلة فعالة في عملية التعلم، إذ يُعتمد في أغلب الدروس اللغوية، وهو القاعدة التي ينطلق منها المعلم لإحداث الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة لتحقيق أهدافها.وهو أداة جيدة في اكتساب الملكة اللغوية، وفي تنمية الفكر، وإيقاظ الذهن، وشحذ الهمم، لكونه يحمل أفكار الناس ويعبر عن معاني الحياة وأساليبها.غير أنّ هذه الأداة ليست سهلة الاستعمال، إذ لا يفيد بها إلا من كان يتمتع بدراية كبيرة وخبرة كافية ومهارة جيدة في التعامل معها.

يجد المعلم نفسه متنقلا بين نشاطين لا يمكن الاستغناء عنهما هما القراءة والكتابة وفي هذا التنقل لا مفر له من معالجة نص مكتوب أو مناقشة موضوع للتحرير في حال الكتابة. فهو يشرح، يوضح ، يناقش....

وفي كلا الحالتين ينبغي على المعلم أن يتصور الموضوع ويحيط بالنص من جميع جوانبه لكي يتمكن من تبليغ مضمونه، وجماله والقيم الموجودة به إلى متعلميه.

إنّ فهم النص المقروء، أو الموضوع المعالج وتصوره والإحاطة به من جميع جوانبه ضروري للمتعلم للاستفادة منه، ويكون ذلك بإعداد خطة إستراتيجية للنص من طرف المعلم بحيث يحدد نظرة شاملة تجعل المتعلمين يهيمنون على النص ويتفاعلون معه ويفهمون دقائق معانيه ويلمون بجوانبه، ويتصورون أفكاره ويستوعبونها من أقصر طريق.

---

[1] الاتصال التربوي وتدريس الأدب، حبيبي ميلود، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993، ص 102.

تتبع هذه المرحلة(مرحلة الاستيعاب أو الهضم) ينبغي أن تتبع بمرحلة إبداء الرأي وإصدار الأحكام.وهي لا تقل أهمية عن سابقتها. إذ تعتبر هامة جدا، وهي فرصة ثمينة تتعارض فيها الأفكار وتتقارع.وفي هذا كله تنمية لمهارات التواصل اللغوي التي تستخدم في كل أنشطة اللغة المعتمد في تعلمها على المقاربة النصية التي تبنتها الإصلاحات الجديدة .

لذلك كله وجب اختيار النصوص باعتباره يمثل عصب المحتوى اللغوي، فباللجوء إلى النصوص الأصيلة مع إمكانية تبسيطها حسب المراحل التعليمية المختلفة يساهم في صقل مهارات التواصل اللغوي باعتبارها شاملة لثقافة الأمة ومجالات الحياة فيها.

4 -الوسائل التعليمية (تكنولوجيا المعلومات)

عرفت العملية التعليمية التعلمية زخما طويلا هائلا في العصر الحالي، وقد كان وراء هذا التطور مجموعة من العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والمعرفية، أثرت بشكل ملحوظ في الأهداف من التعليم في طرائقه، وأساليبه، وتقنياته ، وأدواته.

جاءت أهمية الانشغال بتطوير الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية كمحاولة لاسترجاع بريق المدرسة والثقة بها ،إذ أضحى استعمال تكنولوجيا المعلومات والتواصل حقيقة في حياتنا اليومية، وأصبح استعمالها في مجال التدريس ضرورة واجبة ، حيث تساهم هذه التكنولوجيا في الرفع من مستو المتعلمين، وتشجيعهم على المعرفة من خلال القراءة والكتابة باستعمال الحاسوب.

لم تعد الوسائل مجرد أدوات تساعد على الإيضاح، بل على التواصل التربوي التعليمي، يجعل كل عملية تنظيمية للفعل التعليمي تنطلق من تصور دقيق وشمولي لكل مكونات ومحطات هذا الفعل ، تشكل فيها الوسائل عنصرا رئيسيا يتخذ أهم التقنيات التعليمية. وبذلك أصبحت هذه الوسائل على اختلاف أنواعها وأشكالها، ومرجعيتها وسائل لتحقيق التواصل. حيث ارتبطت تكنولوجيا التعليم بإدماج كلي للوسائل ضمن الفعل التعليمي، بحيث أصبحت جزء ضروريا، ومكونا أساسيا فيه.

مفهوم تكنولوجيا المعلومات والتواصل:

غيرت التكنولوجيات الحديثة طرق العمل والترفيه والتربية، واعتبرت أداة لمواجهة التحدي الاقتصادي. فقد أصبح التركيز على التكنولوجيا في تعلم اللغة والتواصل شرطا أساسيا باعتبارها وسيطا في الحياة، ويرجع عصر التكنولوجيا إلى بداية القرن التاسع عشر بظهور وسائل التواصل كالهاتف، والحواسيب خلال القرن العشرين بإنجازات جديدة غزت مساحات كبيرة من العالم.

قد توصل البحث إلى أن التواصل بواسطة الحاسوب يكشف عن مميزات السجلات الواسعة والمرتبطة باللغة المكتوبة والمنطوقة، كما يقدم المعايير الخاصة بتنظيم المحادثة ، وتوسيع مسارات الخطاب.

إن تعلم التواصل باللغة يستلزم بالضرورة إدماج الثقافة التكنولوجية والاستعانة بتكنولوجيا المعلومات والتواصل، وتوظيفها في المؤسسات التعليمية، ذلك أن المجتمع الذي دخلناه مجتمع معرفي يحتاج إلى تسخير هذه التكنولوجيات باعتبارها سر الوصول إلى المعلومات، والمعرفة ، وتصور جديد لبناء المجتمعات وتأكيد هوياتها، وإعادة إنتاج وتحوير معلوماتها وتطوير طاقاتها، إن على المستوى التعليمي أو على المستوى المهني. فتضافر اللغة والتواصل والتكنولوجيا يشكل وحدة متماسكة ، ولإنجاح هذا التماسك لا بد من تضافر وتكامل هذه العناصر وفق منهج سليم قائم على التدبير المحكم والتسيير الفاعل لهذه التكنولوجيات.

تطوير ملكة التواصل:

يؤثر استعمال تكنولوجيا المعلومات والتواصل في تعلم اللغة لأجل التواصل؛ أي أن الغاية من تعلم اللغة هي تمكين المتعلم من الحصول على ملكة التواصل، وبالتالي بناء مكوناتها وتطويرها، والتكنولوجيا أتت لتساعد على صقل هذه الملكة على المستويات التالية: [1]

[1] استراتيجيات تدريس التواصل، يوسف تغزاوي، عالم الكتب الحديث، ط1، 2015، الأردن، ص157.

- على المستوى الصوتي: يستطيع المتعلم التمييز بين الأصوات ومقاطع الكلمات ومعرفة النبر والتنغيم بشكل جيد من خلال الاستماع إلى الأشرطة الفيديوية ، أو ما يسمى بالسمعيات.
- على المستوى المعجمي: إغناء ذخيرة المتعلم بكم هائل من المفردات المتنوعة. وذلك باستعمال الإمكانات التكنولوجية التي تتجسد في المعاجم الإلكترونية.
- على المستوى التركيبي: التمكن من معرفة الأبنية في سياقات متنوعة باستعمال برامج توليد الجمل والكلمات والقيام بممارسة الألعاب الإلكترونية على الحاسوب.
- على المستوى الصرفي: التعرف على بنيات الكلمات وكيفية اشتقاقها.
- على المستوى الدلالي: فهم المعاني من خلال معرفة العلاقات بين الكلمات في سياقات ، أو أوضاع اجتماعية محددة.
- المكون السوسيو ثقافي: يتعلق الأمر بوجود فرصة لتعميق المعارف الثقافية والدلالية، وربطها بالمعاني الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والفردية، والاطلاع على ثقافات أخرى بطريقة نقدية ومهارات فنية.
- المكون الاستراتيجي: تحريك استراتيجيات التعلم حيث تجعل البرامج اللغوية المتعلم يستقرئ ويستنتج ويفعل ويضمن ويقارن ويحاكي ويستدل وينظم المعلومات .

تعمل البرامج ومشاهدة الفيديو تشجيع المتعلمين على استعمال الاستراتيجيات اللفظية، وغير اللفظية للتفاوض على المعنى والاستمرار في عملية التواصل.

كما تساهم الوسائل التعليمية في إثارة الفضول وتوليد الاهتمام عند المتعلمين، بموضوع التعلم والتواصل البيداغوجي اللغوي المعرفي، واعتبار هذه الوظيفة من أدوار الأساسية، نظرا لكون التحفيز يشكل لحظة أساسية في السيرورة التعليمية وفي وتوجيه عملية التعلم[1]

[1] تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى بوشوك، ط2، الرباط، 1994' ص74.

يقع التأكيد على الحوافز والمثيرات في درس اللغة والثقافة، قصد إدماج التلميذ، كعنصر فعال ورئيسي ، في العملية التعليمية وتفاعلاتها المستمرة. وهذا الإدماج لا يقتصر على تلقي المعلومات، أو الإجابة عن الأسئلة والقيام بالتداريب المطلوبة، بل يتعداه إلى التدرب على الاستماع المركز والإصغاء المستمر والانتباه المتتابع، مع محاولة فهم الخطابات، وتحليلها ثم نقدها نقدا ممنهجا، يعتمد دعائم ومعايير موضوعية، ووسائل إقناعية مضبوطة، كالمهارة في المحاجة واستعمال الاستشهادات[1]

[1] تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى بوشوك، ط2، الرباط، 1994' ص75.

الفصل الرابع

أثر المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: عرض ودراسة السندات البيداغوجية

المبحث الثاني:أولا :متابعة حصص تدريس اللغة العربية

ثانيا: تحليل المقابلة

المبحث الأول :عرض ودراسة السندات البيداغوجية

1 - عرض المنهاج ودراسته

1 -1 المنهاج

يختلف مفهوم المنهاج ومحتواه باختلاف الفلسفات التربوية وأهدافها وطرقها ، وهو لا يقتصر على ما كان يعرف بالبرنامج ،الذي هو عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها والساعات المخصصة لذلك ،والمضامين التي تقدم في فترات التعليم بمفهوم المعارف فللمنهاج دور كبير في اكتساب المعرفة للمتعلم ، وفي تحقيق الأهداف التربوية للدولة .

مفهوم المنهاج يختلف على ما كان يعرف به مصطلح البرنامج ،من أن هذا الأخير عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها، والساعات المخصصة لذلك، والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف، يختلف مفهوم المنهاج ومحتواه باختلاف الفلسفات التربوية وأهدافها وطرقها.

المنهاج هو عبارة عن مجموعة من العمليات من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرق ،واستراتيجيات التعليم وتقييمه ،وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به ،مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية والبصرية وغيرها[1]

ويعرف كذلك بأنه يمثل جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها وأهدافها ووفق خطتها في تحقيق هذه الأهداف.[2]

المنهاج بشكل عام هو مجموع الخبرات التربوية المخططة التي تهيئها المدرسة للطلاب داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[3]

وانطلاقا من هذه المفاهيم ،فإن المنهاج وفق المقاربات الحديثة، يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر إجرائية ،موجهة نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية ويتوقع أن يتزود بها المتعلم في نهاية كل طور تعليمي.

ويمكن إيجاز مميزات المنهاج وفق المقاربات الحديثة في النقاط التالية:

---

[1] المدخل في التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2002، ص23.

[2] طرق التدريس، ردينة عثمان أحمد، حسام عثمان يوسف، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن ، 2001، ص35.

[3] أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر، عمان، ط1، 2006، ص21.

1 -المتعلم هو محور العملية التعلمية.

2 -يقوم بتنمية شخصية المتعلم من جميع الجوانب الوجدانية والعقلية.

3 -يجسد المنهاج في مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي(معارف مهارات، سلوكات).

4 -يترك المبادرة البيداغوجية للمعلم في اعتماد للطرق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة ،واختيار الوسائل والأساليب المناسبة.

5 -يتيح الفرصة لتهيئة وضعيات التعلم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية والاجتماعية لدى المتعلم.

6 -يؤكد على التناسق، والالتحام بين الحياة المدرسية ،وحياة المتعلم في المحيط الاجتماعي، وذلك لأن المعارف والخبرات والكفاءات المكتسبة بالمدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية.

1 -2 أسس بناء المنهاج:

لبناء المناهج على أرض الواقع يجب أن يبنى على أسس ومبادئ هي:

1. **الأساس الفلسفي**: يرتكز المنهاج على فلسفة تربوية واضحة ومحددة تعكس فلسفة المجتمع من عقائد ،ومبادئ وقيم التي تنظم الحياة.
2. **الأساس الاجتماعي** : تتم فيه مراعاة مشكلات المجتمع ، وتطلعاته حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته ،وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل.
3. **الأساس النفسي**: تراعى فيه الخصوصيات النفسية ،ومراحل النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم.
4. **الأساس المعرفي** : ويقصد به طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج المقدم للمتعلمين ،لتحقيق القدرات المرغوب فيها في شخصية المتعلم.
5. **الأساس الثقافي** : إن للثقافة المحلية دور هام في بناء المناهج لاحتوائها على عناصر ومعارف مقبولة وأخرى مرفوضة وجب تجنبها. [1]

[1] المدخل في التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2002، ص26.

1 -3 المفاهيم الواردة في المنهاج :

تضمن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط العناصر التالية:

- تقديم تصور عن مادة اللغة العربية ، والأهداف الأساسية من تدريسها.
- التوزيع الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي.
- ضبط ملمحي الدخول إلى هذه المرحلة التعليمية ،والخروج منها ، والهدف الختامي لها.
- استعراض الكفاءات القاعدية التي يراد للمتعلم أن يكتسبها.
- تقديم الأنشطة المكونة للمادة ومحتوياتها.
- تحديد الوسائل التعليمية الضرورية لتنفيذ المنهاج.
- تدابير التقييم من طرق وأهداف وأنواع.

1 -3-1 اعتماد المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات حسب المنشور الوزاري رقم 002-03 المؤرخ في 04- 06- 2003هي نشاط تربوي يقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة، وتقديمها في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

وجاءت بيداغوجيا الكفاءات لتصحيح أخطاء بيداغوجيا الأهداف، ورد الاعتبار لجميع مكونات العملية التعليمية التعلمية (برامج ، مناهج، معلم ، متعلم) ،حيث كان التدريس بواسطة الأهداف من أنواع التدريس السطحية والشكلية، لأنه ينطلق من مواقف سلوكية ترجع كل شيء إلى سلوكات خارجية قابلة للملاحظة ،مما يحول الفعل التربوي إلى فعل تعوّدي ،وإلى رد فعل إشراطي يعدم الخصوصية ،ويستبعد التفكير والإبداع. أما هذا التوجه الجديد فهو يركز على تكوين أفراد ذوي كفاءات ومهارات، تمكنهم من الاستجابة لمتطلبات الحياة.

1-3-1-1 أنواع الكفاءات:

- الكفاءة القاعدية: يتم تحقيقها خلال وحدة تعلمية" مجموعة من الحصص والمواضيع".

- الكفاءة المرحلية: هي الكفاءة التي يتم تحقيقها خلال مجموعة من الوحدات التعليمية ، تنجز خلال شهر أو فصل.
- الكفاءة الختامية: تتحقق في نهاية السنة الدراسية.
- الكفاءة الختامية المندمجة: تتحقق في نهاية الطور.
- الكفاءة المستعرضة: يمكن تحقيقها في جملة من المواد الدراسية، أو الأنشطة المختلفة.

1-2-3 **التوزيع الزمني:**

تقدم النشاطات اللغوية وفق التسلسل الزمني التالي :

النشاط	**عدد الساعات**
قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة واحدة
الظواهر اللغوية	ساعة واحدة
مطالعة موجهة تعبير شفوي	ساعة واحدة
تعبير كتابي	ساعة واحدة
أعمال موجهة	ساعة واحدة

يلخص المنهاج ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، حيث يكون المتعلم قادرا على:[1]

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.

[1] منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر جوان 2013، ص08.

- التعبير ، شفويا وكتابة عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- كتابة نصوص من أنماط متعددة(الوصف، السرد، الحجاج....)، وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.
- يجيد الحوار والمناظرة.
- يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل.
- ربط القواعد اللغوية باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.
- تعلم المبادئ الأولية يسمح للمتعلم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة والإمكانات التي توفرها في مجالات التعبير.

1 -3-3 الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي.[1]

المقاربة بالكفاءات وسيلة لتعلم فعّال ،يكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية فيبني معارفه بنفسه عن طريق الاستنتاج، والاستكشاف والاستقراء للمفاهيم ،وترجمتها في الواقع.

1 -3-4 اعتماد المقاربة النصية:

يلخص المنهاج المقاربة في: أن يكون النص محور جميع التعلمات المختلفة، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وبلاغة وكتابة، هذه النشاطات هي خدمة النص، وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه ،بحيث يكون هناك انسجام تام ،وتناسق تام يسمح للمتعلم بالوصول

[1] منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص09

إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها [1] .واستخدمت في منهاج اللغة العربية لتدل على التقارب الحاصل بين الأجزاء المكونة للعملية التعليمية التعلمية، لأجل نجاح الفعل التعلمي المقصود، وفق تخطيط تربوي واضح، يحقق الأداء الفعال والمردود المناسب المنتظر من المتعلم في نهاية مشواره التعليمي، متخذة من النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة [2]

1-3- 5 تقديم النشاطات:

تقدم النشاطات اللغوية للمتعلم ،لتكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة اللاحقة، ودعامة لها.

1. القراءة ودراسة النص:

يحتل نشاطك القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى، باعتباره منطلقا لها. وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية.

تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه المتعلم ،ليستنبط الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص، ثم ينتقل لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص، حيث لا يكتفي المتعلم هنا بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النص، بل يجب أن يتعداه إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمنها .

1 -1 نصوص القراءة المقررة:

تتفرع النصوص المقررة إلى أنواع هي:[3]

- النصوص التواصلية: هي تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم ،والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية،لتحقيق التفاعل معها ،واستثمارها في أداء نوايا تواصلية التي تهدف إلى:
  - بعث الفضول وحب الاطلاع عند المتعلم.
  - التزود برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد.

[1] دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص40.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص13.

[3] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص12.

- توظيف المكتسب في واقعه اليومي.

- **النصوص الأدبية:** تعتبر النصوص الأدبية من بين النصوص التي تنمي الحس الجمالي عند المتعلم ، خاصة إذا كانت ذات طابع إبداعي ،فتغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه ،وتستثير مشاعره وتنمي قدرته على التحليل والنقد، وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته.ومن بين أهداف تعليميتها جعل المتعلم قادرا على:
  - تحديد أنماط النصوص وتمييز الأنواع الأدبية.
  - اكتشاف معاني النص وإبراز أبعاده.

2. القواعد والإملاء:

تعتمد تعليمية القواعد على المقاربة النصية ، حيث ينطلق من النص المقروء استنباط الظواهر اللغوية ، يتوقع من المتعلم بعد دراستها أن يكون قادرا على:

- التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة ،وضبطها في سياق لغوي مناسب.
- تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.

3. المبادئ الأدبية الأولية:

تدرس المبادئ الأولية في هذه السنة تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في الأقسام اللاحقة حيث تسمح هذه المبادئ باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة، والإمكانات التي توفرها في مجالات التعبير.، ويرمي هذا النشاط إلى تحقيق أهداف أهمها:

- فهم المقروء وتذوقه.
- انتقاء الأساليب ،والأدوات المناسبة ،وتوظيفها في وضعيات جديدة.
- اكتشاف أدوات التعبير عن المشاعر وامتلاكها.
- تنمية الخيال وتوسيعه.

4. تطبيقات:

تعالج التطبيقات اللغوية من الجوانب الآتية:

- النحو والصرف.
- قواعد الإملاء والعروض.
- المبادئ الأدبية الأولية.

أهدافها:

- تثبيت ما اكتسبه المتعلم.
- ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة ، وتوظيفها توظيفا مناسبا.

5. التعبير الشفوي:

يولي منهاج اللغة العربية عناية خاصة بالتعبير الشفهي،كونه «الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر، ومقدمة للتعبير الكتابي، وحقلا تطبيقيا للكثير من المهارات (المناقشة ، تنشيط الاجتماعات، إجراء مقابلة..... »[1] .ويتوخى من نشاط التعبير الشفهي تحقيق الأهداف التالية:[2]

- ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد.
- تحسين الأداء الشفهي، وتنمية القدرة على الارتجال.
- التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية.
- اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع.
- تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.
- تحقيق التواصل الأفقي والعمودي.

أما المطالعة الموجهة ،فيحضرها المتعلم خارج القسم بعد أن تقدم له تعليمات دقيقة استعدادا لحصة التعبير الشفهي. ويتوقع من المطالعة تحقيق الأهداف الآتية:

- قراءة النصوص غير المدرسية وفهمها.
- تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه.
- توظيف المقروء في التعبير الشفوي.
- اكتساب عادة المطالعة.

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص17.

[2] منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 14.

6. التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة ، وخارجها فه و« وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات. » [1] حيث يمثل نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة. ويحقق بواسطة الوضعيات المشكلة والمشاريع.[2]

وتحقيقا لذلك تخصص حصة التعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية، حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة ،وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة(إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش[3]

ويخصص المعلم وقتا من الحصة للتصحيح الوظيفي ،مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة.....) مراعيا حاجات المتعلم وأخطاءه.[4]

1 -3-6 وضعيات التعلم:

تسعى المقاربة الجديدة إلى وضع المتعلم في جو ملائم ،لما يعيشه في حياته اليومية وذلك بتعليمه لغة التواصل في وضعيات تبليغية متصلة بالواقع ، حيث « إن أنجع وضعيات التعلّم هي التي يصوغها ويخططها انطلاقا من الحياة اليومية للمتعلم، بحيث تجعله في علاقة مع الكفاءات والمادة المقررة في المنهاج».[5]

الوضعية تعبر عن المحيط الذي يتحقق في إطاره نشاط التعلم، وتكون دالة لتحفز المتعلم على العمل وتعطي معنى لتعلمه.

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 18.

[2] منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص15.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 18.

[4] منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص15

[5] منهاج الغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص21..

1 - 3- 7 الوسائل التعليمية:

لبلوغ الأهداف التربوية في إطار التدريس بالكفاءات ،يستلزم اختيار وانتقاء الوسائل والأدوات المناسبة ،والتي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

من أهدافها:

- تجعل التدريس أكثر فاعلية وتشويقا بالنسبة للمتعلمين.
- تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق بين المتعلمين.
- تساعد على استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم.
- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الميول والاتجاهات العلمية لدى المتعلمين.

يذكر المنهاج أن كتاب اللغة العربية ،ودليل الأستاذ هما وسيلتان مجسدتان لمقاصد المنهاج وأهدافه ،حيث يشترط في كتاب اللغة العربية أن يترجم المقاربة بالكفاءات المعتمدة ،بما تقترحه الوضعيات التعليمية والسندات التربوية، فإذا كان الكتاب المدرسي بالنسبة للأستاذ أداة عمل ضرورية ، فهو بالنسبة للمتعلم المصدر الأساس للتعلّم، لذلك روعي في إعداده جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية، والعلمية والجمالية حتى يكون في مستوى المناهج الجديدة، وأداة فعّالة بين أيدي المتعلمين.[1]

وأشار المنهاج كذلك إلى دليل الأستاذ باعتباره وسيلة تساعد المدرس على التعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللغة العربية [2]. وبهذا يكون الدليل أداة بيداغوجية موجهة للأستاذ ومساعدة له في إنجاز مهمته طبقا لما يرمي إليه المنهاج ، كما ذكرت وسائل تعليمية أخرى كالأشرطة السمعية، والأقراص المضغوطة، والأجهزة الحديثة والزيارات ، والرحلات.

[1] منهاج اللغة العربية، ص21..

[2] المرجع نفسه ص 34.

1 -3-8- التقويم

يؤدي التقويم أدوارا كبيرة في أغلب جوانب الحياة الاجتماعية، فما من عمل إلا ويصاحبه تقويم. غير أن دور التقويم في المجال التربوي أكبر، إذ يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف، وإلى أي مدى وصلت العملية التربوية من النجاح في تحقيق أهدافها، لتتضح الرؤية التي على ضوئها تحدد المسارات التربوية مستقبلها. ومن هنا يعد التقويم نشاطا هاما من النشاطات التربوية، التي ينبغي أن نوليها عناية كبرى، كما أوصى بذلك المفكرون والمربون منذ القدم.

يعرف التقويم بأنه « عملية منهجية منظمة مخططة، تحتوي على إصدار الأحكام على السلوك، أو الفكرة أو الوجدان، أو الواقع المعيش، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح ، ومن ثمة فإن عملية التقويم بحاجة إلى عمليات من القياس ،بغية إصدار الأحكام على السلوك في ضوء هدف معين »[1] فالتقويم يفيد إصلاح اعوجاج الشيء، وفي نفس الوقت إعطاء قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه.

أولى المنهاج ودليل الأستاذ عناية بالتقويم باعتباره وسيلة هامة تمكن من معرفة مدى تحقيق الأهداف والكفاءات المنتظرة من المتعلم، وتشخيص مواطن الضعف لديه عن طريق تحديد وتحليل الصعوبات التي يواجهها، ثم إيجاد الحلول لعلاجها .

- **التقويم التشخيصي:**

يطبق هذا النوع من التطبيق للتعرف على مكتسبات المتعلم القبلية، الغرض منه التعرف قبل بداية الدرس الجديد على مستوى المتعلم، لكون هذا الأمر أساسي ،إذ عليه ستبنى اللقاءات الجديدة المراد بلوغها في الدرس، كي يتسنى له تحقيق الكفاءات الجديدة ومن هنا فهو نشاط ضروري لا بد من القيام به والتأكد منه . باختصار هو عملية يراد بها تحديد المستوى الذي سيتخذ كقاعدة للانطلاق في درس جديد.

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص13.

- **التقويم التكويني:**

هو العملية التي يرجع إليها المعلم من حين لآخر أثناء الشرح وذلك للتأكد من مدى مسايرة المتعلمين للدرس الجديد.

قد يكون هذا التقويم في صورة أسئلة قصيرة ،أو تمارين مبسطة تستعمل أثناء الدرس وليس الغرض منها إعطاء نقطة أو علامة للمتعلم، ولكن للوقوف عند بعض الصعوبات التي يمكن أن تحول بين المتعلمين ،أو بعضهم وبين مسايرة الدرس. الهدف من التقويم التكويني هو التعرف من جهة على بعض الصعوبات التي يمكن أن تشكل عائقا أمام المتعلمين في متابعة الدرس، ومن جهة أخرى العمل على تدارك هذه الصعوبات وإزالتها أمام المتعلمين ،وهو ما يضفي على هذا النوع من التقويم الطابع التكويني ،وهو بدوره خال من الجزاء ،وبالتالي فوظيفته بيداغوجية أساسا.

- **التقويم التحصيلي:**

يستعمل هذا النوع من التقويم لتقويم كفاءة عامة بعد الانتهاء من درس، أو سلسلة من الدروس ،وهو يسمح للمعلم بإسناد النقطة وكذا الملاحظة للمتعلم، يرمي هذا النوع من التقويم إلى قياس مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المقررة.[1]

تتجلى أهمية التقويم بصفة عامة في أنه « كاشف للنقائص ،ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التّعلم، فهو أيضا معالج لها ضمن إجراءات استدراكية دائمة ومنتظمة»[2]

خصائص التقويم الجيد:

لا يمكن للتقويم الجيد أن يؤدي غايته المنشودة إلا إذا اتصف بالخصائص التالية:

- الارتباط بالأهداف الواضحة: لا يمكن أن يكون التقويم سليما إذا لم تحدد الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا لا لبس فيها ،مبتعدة عن الغموض والتعميم.
- الشمول: أن يشمل التقويم كل الأهداف التي تضمنتها العملية التعليمية، والتي يسعى المنهاج لتحقيقها.

[1] ينظر :دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2006، ص29.

[2] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص06.

- تسهيل عملية التقويم الذاتي والتوجيه عند المعلم والمتعلم، أي مساعدتهما على معرفة مدى تقدمهما في فهم الأهداف.
- تحسين عملية التعليم والتعلم: التعليم لا يعني مجرد تحصيل المعرفة والمعلومات فحسب ، بل يعني إلى جانب ذلك تغيير السلوك تغييرا تقدميا وتشكيل المواقف الصحيحة، وتطبيق المعلومات والمهارات في الحياة العملية. ، إذ يتم تقويم كفاءات المتعلمين عن طريق أداءاتهم، وهذه الأداءات يتولد عنها إنتاج في شكل كمي ونوعي، وعليه فالتقويم هنا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكل، وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية الكفاءات...إن التقويم لا يعتمد على المعارف فحسب بل يجب أن يتعداها إلى المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلم والاستراتيجيات التي يعمل بها فقد يخطئ المتعلم ؛لأن معارفه ناقصة أو خاطئة ،أو للجوئه إلى مسعى ذهني غير مناسب أو لاستعماله إستراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب وبعد أن يكتشف المعلم موقع عجز المتعلم يتدخل ليوجهه إلى التصويب المناسب، مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركا في علاجها وليس خاضعا لتقويم يمارس عليه ويعلن له عن نتيجته .[1]
- أن تكون أساليبه وأدواته علمية ، أي يتبع الأسلوب العلمي والمنهج الموضوعي سواء في جمع المعلومات أو في تحليلها، وصولا إلى الدليل الواضح والبرهان المنطقي.

1 -3-9 المحتويات:

يقترح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط موضوعات في قواعد اللغة والبلاغة وتقنيات التعبير، تتناول من خلال نصوص القراءة والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وّأدبية تجسيدا للمقاربة النصية.

1 -محاور القراءة والمطالعة:

- العلوم والتقدم التكنولوجي(الأقراص المضغوطة، الاتصال الرقمي...).

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.34.

- قضايا اجتماعية (الأخلاق، الآفات الاجتماعية..).
- المواطنة (الحقوق والواجبات).
- شخصيات موهوبة جزائرية وعالمية.
- الحوادث الكبرى في القرن العشرين.
- متاحف ومعالم تاريخية.
- الصحة (أمراض العصر).
- الهوايات.
- الثروات الطبيعية (الماء، الغابات البترول..).
- مظاهر طبيعية(الخسوف، الكسوف، المد ، الجزر....).
- شعوب العالم(معتقداتها، عاداتها، تقاليدها..).
- الفنون (الموسيقى، النحت، الرقص، الغناء....).
- حقوق الإنسان(الطفل، المعوق، المسن...).
- دور الإعلام في المجتمع(التحسيس، الإخبار، التوعية، التثقيف...).
- التضامن الإنساني (الهلال الأحمر أطباء بلا حدود..).
- التلوث البيئي(النفايات الصناعية في الوسط الأرضي والهوائي والمائي).
- الإنسان والحيوان(الرفق بالحيوان، ترويض الحيوانات..).
- المرافق العامة (المكتبة، حدائق الترفيه والتسلية..).
- الشباب والمستقبل.
- الدين المعاملة (أثر الدين في سلوك الفرد: التسامح، التراحم...).
- الهجرة الداخلية والخارجية (النزوح، هجرة الأدمغة...).

2 ـقواعد اللغة والبلاغة

قواعد اللغة	البلاغة
الجملة الاسمية	الكناية
الجملة الفعلية	المجاز المرسل
الجملة المركبة والجملة البسيطة	الاستعارة وأقسامها

الجملة الواقعة مفعولا به	قواعد الكتابة العروضية
الجملة حالا	التقطيع
الجملة نعتا	أوزان البحور الشعرية
الجملة مضافا إليه	المراجعة
الجملة جواب الشرط	الهمزة بأنواعها
الجملة الواقعة خبرا لناسخ	علامات الوقف
الجملة الموصولة	أنماط النصوص
التصغير	الإخبار
الإدغام / التعجب	الوصف
صيغ المبالغة / الإغراء والتحذير	السرد
اسم التفضيل / المدح والذم	الحوار / الحجاج

3 -التعبير والمشاريع

التعبير الكتابي	المشاريع
تحرير نصوص إخبارية	الكتابة عن أحداث متفرقة
تحرير نصوص وصفية	تأليف قصة
تحرير نصوص سردية	تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة
تحرير نصوص سردية	إعداد جريدة تحتوي على نوع مقال
كتابة مقال	مقال أدبي، رياضي ، فني
كتابة نص إشهاري	تحضير ندوة أدبية
كتابة خطبة	إعداد تحقيق صحافي بشروطه

1 -4- أهداف المنهاج:

يعتبر تحديد الأهداف التربوية من أهم ما يصبو إليها واضعو المنهاج، فهي تساعد بدرجة كبيرة على وضوح الغاية، وذلك بتضافر جهود عناصر العملية التعليمية التعلمية

ككل ، التي بموجبها تتحقق فلسفة المجتمع وحاجاته ، وذلك بتمكين المتعلم بصفته عنصرا من عناصره القدرة على امتلاك مهارة التواصل الفعّال ؛كي ينسجم ويتجاوب مع مختلف الوضعيات والمواقف التواصلية.

لذلك ركّز منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط في صياغة أهدافه من عملية تدريس اللغة العربية على إعطاء المتعلم القدرة على امتلاك مهارة التواصل ، حتى يستطيع التكيف والتجاوب مع مختلف الوضعيات والمواقف التواصلية ، إلى جانب استيعابه لمختلف المواد الأخرى إذ « يرتكز تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط على تنمية قدرة التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم، ويتحقق ذل ك بتوسيع مكتسباته وإثرائها، وبدعمها وتعزيزها اعتمادا على وضعيات متنوعة فالغاية المنشودة من أنشطة اللغة في هذه السنة هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم بما يضمن لدى المتعلم بما يضمن له حسن التعامل ، والتفاعل الإيجابي مع غيره»[1]

هذا التوجه يكشف عن تغيّر في استراتيجيات وأساليب تعليم وتعلم اللغة العربية بوضع القواعد اللغوية في إطار وظيفي ،من دون التركيز على الطرائق التقليدية المنصبة على تعليم البنى الشكلية واستظهارها .

لقد أصبح التركيز منصبا على استخدام اللغة الفعلية في وضعياتها الطبيعية، وذلك ما يساهم في تمكين المتعلم من الطلاقة في التعبير بصورة فعالة ، في مقاماته المختلفة المرتبطة بالمحيط الاجتماعي، فيكون لديهم « أبعاد الشخصية الفعّالة القادرة على الخلق والإبداع والابتكار، ويتجلى ذلك كلّه في وضعيات التواصل ، ووضعيات حل المشكلات بوصفها ملائمة مع المواقف التي تقتضيها الأواسط الاجتماعية ، والثقافية، والطبيعية حينما يتعاملون معها، ويحتكون بعناصرها»[2].

بذلك لا يمكن للغة أن تخرج عن الإطار الثقافي للمجتمع، فهي وسيلة لربط ، وتوطيد العلاقات بين الأفراد، وتعميق هويتهم الثقافية، والحضارية، وللتمكن من التعبير عن مختلف المقاصد والأغراض في المقامات المختلفة.

---

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص19.

[2] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص16.

هذه الأهداف نجدها على درجة كبيرة من الأهمية في الحياة التعليمية بشكل عام، تتميز باستعمال مصطلحات تدل على أنها أهداف نوعية متطورة ، ومسايرة للمستجدات التربوية واللغوية الحديثة ، و تتفق جلها مع مبادئ المنطوية في المنهاج مع ما جاءت به المقاربة التواصلية من مبادئ وتوجيهات في تعليمية اللغة .

ما يعاب على المنهاج هو عدم توفير الآليات ، والكيفيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف المذكورة، والاكتفاء بالكلام النظري، إذ لم يأخذ في الحسبان مستوى تكوين المعلمين القائمين على تنفيذه، والمساير لتطبيق تلك الأهداف .

يظل هذا الكلام نظريا فهل تطبيقها على أرض الواقع ممكن، للإجابة على هذا التساؤل ينبغي أن ننزل إلى أرض الواقع ونرى مدى تحققها من عدمه .

2 - عرض دليل الأستاذ

2 -1 دليل الأستاذ:

دليل الأستاذ مرجع بيداغوجي، هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد، وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة.

وهو« مجموعة إجراءات تعرّف المعلم بما لم يشتمل عليه الكتاب ، وخاص بالمنهاج وبخطوات تنظيم التعلّم لكلّ موضوع من موضوعاته، وبمصادر التعلّم اللّازمة لتنظيم تعلّم كل موضوع»[1] .وبهذا يكون الدليل وثيقة تربوية هامة هدفها :

1 -شرح المفاهيم التربوية و البيداغوجية الجديدة التي تبناها المنهاج، بغرض تقريبها من مدارك الأستاذ.

2 -بيان مقاصد نشاطات اللغة العربية، وتوضيح الطرائق ،والمراحل الخاصة بتدريس كل نشاط.

وضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع كتاب اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهم معطياته،والاجتهاد في تدريس النشاطات المقررة وفق المقاربة بالكفاءات أنجز هذا الدليل الخاص بالأستاذ، ويعالج المسائل الآتية:

- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية.

[1] المناهج التربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، دار المسيرة للنشر، عمان ، ص366.

- طريقة تناول نشاطات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- طريقة تنشيط وحدة تعليمية.
- وضعيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.

2 -2 جديد دليل الأستاذ:

ركز الدليل على أهمية اللغة العربية ، باعتبارها اللغة الوطنية التي ترمي إلى نقل المعارف وإكساب المهارات اللغوية ، وترسيخ القيم المحلية الممثلة للهوية الوطنية، والقيم العالمية التي تشترك البشرية في السعي نحوها، وكذلك هي لغة التعليم، والتحكم فيها يسهل على المتعلم تعلم المواد الأخرى، الاجتماعية منها ، والعلمية، خاصة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،التي تتميز عن غيرها بإعداد المتعلم للدراسة الثانوية، بعد أن يكون قد اكتسب آليات اللغة العربية ،واقتدر على استعمالها ف ي تعبيره الكتابي ، والشفوي وتحكمه في أساليب التواصل بها[1]

يحتوي دليل الأستاذ على جملة من المفاهيم أهمها:

2 -2-1 بيداغوجيا المشروع:

يسعى التعليم بواسطة المشروع إلى تحفيز المتعلم، وتوفير التنوع له في العمل والممارسة الفعلية:« حيث تنطلق بيداغوجيا المشروع من المبدأ الآتي: المتعلم يبني نفسه بالفعل والممارسة.»[2].

هذه البيداغوجيا تقابل التعليم الذي يقترح محتويات قد لا يدرك المتعلم جيدا دلالتها وفائدتها المباشرة، هذه المحتويات كانت توجّه للحفظ في شكل مشتت أصبحت الآن مرتبطة بشكل مختلف « فمن غايات بيداغوجيا المشروع أنها تجعل المتعلم ينظر إلى التّعلم ككل واحد، وتحطّم الحواجز بين المواد الدراسية أو النشاطات، وتعرف المتعلم بما يحيط به، وقد جعل في وضعية عمل وإنتاج، ومنح قدرا من الاستقلالية حتى يحقق هدفا محددا.»[3]

[1] دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص2.
[2] دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص22.
[3] المرجع نفسه، ص22.

ويمكن تعريف المشروع بأنه «تصوّر لمنتج ينبغي إنشاؤه، وهو نتيجة نرغب في الحصول عليها، وكيفية الحصول عليه، والتخطيط لإنجازه في آن واحد »[1]. ويتم إنجاز المشروع في مراحل هي: التقديم للمشروع، المناقشة، التخطيط والتنظيم، الإنجاز ثم التقويم.

2 -2-2 بيداغوجيا حل المشكلة:

من المفاهيم التي وردت في الدليل نتيجة الإصلاحات بيداغوجيا حل المشكلة التي تعني: المحيط الذي يتحقق داخله النشاط، أو المحيط الذي يتم داخله الحدث، ويطبق مصطلح الوضعية المشكل على مجموعة من المعارف التي تدرج داخل سياق معين، والتي يجب الربط بينها لإنجاز عمل ما، وينبغي أن تكون دالة ، حيث تحفز المتعلم وتدفعه إلى العمل وتعطي معنى لما يتعلمه، وتستمد هذه الوضعيات من الحياة اليومية، والأحداث التي تواجه المتعلم، كوضعية فقدان المفاتيح، ووضعية خصومة تقع في الحافلة ، أو متداخل المدرسة حيث ترد داخل مسار تعليمي محكم[2].

إنّ تعلّم اللّغة العربية بو اسطة بيداغوجيا المشكلات يساهم في التكوين الفكري للمتعلم، ويمنحه المعارف الضرورية التي تسمح له بحل مشاكله في الحياة اليومية.

ويمر التدريس عن طريق الوضعيات المشكلة عبر أربع مراحل أساسية هي :[3]

- **مرحلة الإثارة والتحفيز** :

وتكون بإثارة مشكلة حقيقية أو صعوبة واقعية تجلب انتباه التلاميذ وتتحداهم وتدفعهم إلى البحث عن حلها، وهذه المرحلة حاسمة تتطلب من المدرّس إيجاد الوضعية المناسبة لقدرات المتعلمين ومكتسباتهم، وميولهم، ليشعروا أن المشكلة المثارة مشكلتهم وتتطلب منهم الحل السليم للتخلص من تأثيراتها السلبية (مرحلة الشعور بالمشكلة).

- **مرحلة الاستيعاب والفهم** :

[1] المرجع نفسه، ص22.

[2] دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص26.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص

وفي هذه المرحلة يحدّد العمل المطلوب إنجازه، أو ما يجب أن يحققه التلاميذ لتفكيك المشكلة إلى عناصرها الجزئية، ثم تركيبها مستأنسين بإرشادات الأستاذ.

- **مرحلة العرض والبناء والاستقصاء** :

وتكون بدفع المتعلمين إلى البحث عن الحلول الملائمة، مستعينين في ذلك بتعلماتهم السابقة، وتجاربهم، والقواعد والنظريات والمبادئ المساعدة على شرح الصعوبات وقد يأتي التلاميذ بفرضيات متباينة ووجهات نظر مختلفة.

- **مرحلة الضبط والتقييم واستخلاص النتائج** :

بعد المناقشة وسماع الحلول الممكنة ،تأتي مرحلة الانتقاء ، وعزل المفاهيم الخاطئة واستنتاج الأحكام العامة التي تتحكم في الظاهرة اللغوية، أو في غيرها، وفي هذه المرحلة يتم التحقق من صحة الفرضيات، أو الحلول المقترحة، وتبرز المحتويات.

3 - عرض مشروع الوثيقة المرافقة

3 -1 الوثيقة المرافقة:

تعد وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمنهاج ،توضع في إشارة المدرسين ، قصد مساعدتهم على تنفيذ المنهاج تنفيذًا عمليًا واعيًا .فمن الواضح أن مشروع الوثيقة جاء للشرح والتبسيط، واستغلال ما جاء من اقتراحات وتصورات واختيارات في المنهاج وقد صدر عن المجموعة المتخصصة في إعداد محتوى الدارسة لمادة اللغة العربية المنضوية تحت اللجنة الوطنية للمنهاج المشكلة لدى وزارة التربية الوطنية في إطار الإصلاح التربوي الجديد . من مهامها: تسهيل مقروئية المنهاج الجديد، وتساعد الأستاذ على ترجمة الأهداف المسطرة.

3 -1-1 محتوياتها:

المقدمة :

1- التدريس بالكفاءات
2- بيداغوجيا حلّ المشكلة
3- المقاربة النصيّة
4- تقديم النشاطات
5- التقييم

3 -2- القراءة ودراسة النص:

تتم القراءة بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة : إملاء ،قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية ...

ومن أهداف القراءة ودراسة النصوص في هذه المرحلة ما يأتي :[1]

- قراءة النصوص قراءة مسترسلة، سليمة، مع تصور المعنى ،والاستفادة منه ونقده.
- الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقا من تعليمات محدّدة ومهام مضبوطة كـ :

التركيز على احترام علامات الوقف، قراءة النصوص قراءة معبّرة، استحضار المعاني عند القراءة ...

- اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص ، وتوظيفها في إنتاج مكتوب أو شفهي.

ويتم نشاط القراءة ودراسة النص في ثلاث حصص :

- قراءة ودراسة النص.
- دراسة ظاهرة لغوية.
- تطبيقات تقييمية.

3 -3- تقديم النشاطات:

1 -**الحصة الأولى :**قراءة ودراسة النص:

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد، وضعية مشكلة) مشوقة لشحذ الهمم وتنبيه ما في المتعلم من غفلة أو عدم اهتمام.

ويحبذ أن تكون :[2]

- متنوعة للابتعاد عن الرتابة (سؤال، قصة، تذكير ...).
- قصيرة.
- مثيرة.
- هادفة.
- مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن.

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص14-15.

[2] الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 15.

يدعى المتعلّم إلى قراءة صامتة، ويدّرب عليها ، لأنّها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان. وهي عمليّة فكرية هدفها فهم المقروء.

لذلك لابّد أن تشفع بأسئلة محدّدة، يراقب فيها الأستاذ قدرة الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار .

وتتبع ذلك قراءة جهرية نموذجية ،يراعي الأستاذ فيها الأداء الجيّد والأمثل لغرض المحاكاة، ويمكن أن ينوب عنه التلميذ إذا توفرت فيه قدرات أدائية جيّدة.

إنّ نتيجة المحاكاة هي الأداء، حيث ينتقل المتعلم من سماع نموذجي إلى أداء فردي تتخلله توجيهات الأستاذ المناسبة مع سماح الفرصة للتقييم التعاوني والجماعي.

ويستحسن أن يعلم المتعلم مسبقا بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعم أداءه، كأن يركز على إحدى الأمور الآتية :

- الاسترسال في القراءة.
- احترام علامات الوقف.
- كيفية نطق همزة الوصل.
- الوقف عند التنوين ...

ثم تتم معالجة النص المقروء فهما بالتذكير دائما بالهدف لأن التجربة أثبتت أن المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلّص زمن الوصول إليه.

ومن الأهداف المطلوبة :[1]

- حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات للتعرّف على دلالات الألفاظ.
- استخراج أفكار النص وطريقة بنائه.
- نقد المقروء.
- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية.

الحصة الثانية:

[1]. دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص39.

يتبنى الكتاب المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية، حيث يتطلب استنباط القواعد اللغوية من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرّب على قراءته بطريقة جيدة، وفهم معانيه ، وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة ،وتركيبها وصيغها [1]. وبهذا يستمد النموذج من محيطه الطبيعي ، ونظرا إلى أن النص مهما كان لا يمكنه أن يتوفر على كل الحالات النحوية يستعان بنماذج مستقلة، وهذه المزاوجة بين نص القراءة والجمل ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية.[2]

3 -4- المقاربة النصية في تعليم القواعد

يعتمد في تعليم القواعد على طريقة المقاربة النصية بهدف التيسير ، لأن هدف القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة لتقويم اللسان، وصون الأسلوب من اللحن والخطأ[3]، فيقرأ المتعلم قراءة صحيحة، ويفهم فهما صحيحا، ويعبّر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا، لأن القيمة النهائية للقواعد عند المتعلم تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال، وتوظيفها في وضعيات حياته اليومية؛ وهكذا يحس من خلالها أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النص.[4]

3 -4-1 عناصر خطة درس القواعد:

يمكن للمعلم في تدريس القواعد أن يعتمد على المراحل الآتية:[5]

1 -الإطار العام للدرس: يحدد فيه الفرع إن كان نحوا أو صرفا.

2 -عنوان الدرس: الموضوع النحوي أو الصرفي.

3 -أهداف الدرس: يتضمن المجال المعرفي أهدافا تشتق من القاعدة ، ومن خلال النص، والمجال الوجداني تشتق منه أهدافه من محتوى النص، أما المجال

[1] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص26.

[2] دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص40.

[3] دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص40.

[4] دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

[5] دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

المهاري فيركز على إكساب المتعلم القدرة على القراءة ، أو الكلام وفقا للقاعدة المدروسة.

3 -4-2 سير الدرس:

يتمّ العمل في هذه الحصّة بتبني المقاربة النصّية، و ذلك بالعودة إلى النصّ المقروء لاستخراج الأمثلة ،فتكون هذه الأخيرة ركيزة لاكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة و تركيبها و صيغها. و في حالة قلة الأساليب المبتغاة ،يلجأ إلى التحويل أو التعديل للتقريب و المناسبة.

الطريقة:[1]

- تحديد الجمل و الأساليب المقصودة، من خلال النصّ المقروء ، عملا بمبدأ المقاربة النصيّة.
- توجيه المتعلمين لاكتشاف الظاهرة و دراسة حيثياتها، مستـــعملا الطريقة الاستنباطيّة ، بقصـــد استخلاص الأحكام الجزئيّة و التي تليها تطبيقات فوريّة مناسبة ... وهكذا إجراء تطبيقات لدعم المعلومات المكتسبة و تثبيتها.
- تكليف المتعلمين بواجبات منزلية مناسبة .

وعلى الأستاذ أثناء دروس القواعد ، أن يشعر التلاميذ أن العبرة ليست في حفظ القواعد بل المهم هو تطبيقها أثناء الكلام و الكتابة و القراءة ، كما أن تصحيح الخطأ أمر ضروري من قبل المعلم ، وذلك بطريقة لا تحرج التلميذ أمام زملائه.

وينبغي كذلك أن يظهر التشجيع على جواب التلميذ حتى يقبل على هذا النشاط برغبة كبيرة.

الحصة الثالثة :

هي حصة إدماجية يتم فيها التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة : نحوية، صرفية بلاغية، عروضية، نقدية ...

وتظهر هذه الحصة قدرة الأستاذ على اختيار التطبيقات أو بنائها، وقدرة المتعلم على الإجابة عنها لتقييم درجة استيعاب تلك التعلمات.

[1] دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

العرض المستفيض للمعطيات النظرية التي تطرقت إليها الوثائق التربوية (المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل)، انتقص من دورها في خدمة العملية التعليمية التعلمية؛ إذ كان من المفروض أن تأخذ على عاتقها مهمة تتبع الدروس وتحليلها ، ومحاولة تبسيطها ليتمكن الأستاذ من تجسيدها ، والاجتهاد في تبليغها للمتعلم بالطرق الحديثة ، وهذا من شأنه أن ينجح العملية التعليمية التعلمية، إذ يختلف تكوين المعلمين في تطبيق وتنفيذ هذه المقاربات الحديثة اختلافا ملحوظا ، وبذلك كان يمكن لهذه الوثائق التربوية المساعدة أن تساهم في تكوينهم تكوينا تطبيقيا ، بموجبه يستطيعون إنجاح عملهم عمليا ، وعدم الاكتفاء بما هو موجود داخل طيّات الكتب .

4 - عرض كتاب اللغة العربية ودراسته

4 -1 الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية مهمة، يفوق دوره دور بقية الوسائل المساعدة الأخرى يلجأ إليه كل من المتعلم والمعلم ،لأنه مصدر أساسي للمعرفة ،وسند مهم في طرائق الإعداد وتحليل المعلومات، وتكمن أهميته لأنه « ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس بل إنه صلب التدريس نفسه، وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي، معينة للتلاميذ على فهمه. »[1]. ويعرف كذلك بأنه « عبارة عن وسيلة مطبوعة منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معيّن، تتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية، وبمحددات علمية بيداغوجية، تعتمد أشكالا للتواصل ،وتخضع في تنظيمها لمنهج معين.»[2] .

يعدّ الكتاب المدرسي وثيقة تربوية مكتوبة تجسد عمليات التعلم والتعليم ينقل المعارف للمتعلمين، ويكسبهم بعض المهارات ومساعدتهم والمعلم على تفعيل سيرورة التعلّم[3] .

---

[1] الكتاب المدرسي ، فلسفته، تاريخه، أسسه تقويمه، استخدامه، أبو الفتوح رضوان وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962.، ص07.

[2] ينظر: Conception et production des manuels scolaires,F.Richaudaeut, guide pratique,paris, 1979, p51.

[3] ينظر: نموذج التدريس الهادف، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة، 1997، ص80.

الكتاب المدرسي أداة بالغة الأهمية في العملية التربوية، وهو ضروري للمعلم والمتعلم على حد سواء ، بما يقدمه لهما من معلومات تعين الأول على إعداد دروسه وفق ما تقتضيه الضرورة، وتعين الثاني على استيعابها ومراجعتها متى شاء.

4 -2 علاقة الكتاب المدرسي بالعملية التعليمية

لكي يؤدي الكتاب دوره، ينبغي أن يضع مؤلفوه في الحسبان كل عناصر العملية التعليمية، مراعين ذلك التفاعل الذي يكون بينها.

للكتاب المدرسي أهمية بالغة في العملية التعليمية فهو:

- يساعد المتعلم على تعليل تكوين الاتجاهات السليمة واكتساب المهارات اللازمة.
- سهولة التذكر ، وذلك عن طريق قراءته وما يحتويه من انطباعات سمعية وبصرية.
- يغطي الفجوات التي يتركها المعلم بين أجزاء الدرس عن طريق مراجعة الكتاب.
- يعود المتعلم على الاعتماد على نفسه .
- ينظم المادة الدراسية فيستهدي به المعلم في إعداد دروسه.
- يزود المعلم بالمعلومات والأفكار الأساسية، ويوجهه إلى المراجع والمصادر اللازمة للتوسع في هذه المعلومات.

4 -3 وصف كتاب اللغة العربية

4 -3-1 الجانب الشكلي:

كتاب اللغة العربية من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية ، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

عنوان الكتاب: اللغة العربية.

تنسيق وإشراف : الشريف مريبعي.

تأليف: الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، هاشمي عمر.

تصميم وتركيب: بوبكري نوال.

المستوى الدراسي: السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

السنة الدراسية : 2007- 2008.

عدد الصفحات: 240 صفحة.

4 -3-2 الجانب المادي:

من حيث شكل الكتاب فهو يمتاز بغلاف مجلد تجليدا ملائما ، وأوراقه ملائمة للاستعمال، أما من ناحية سهولة التناول، فشكله وحجمه مناسب لسن المتعلم ،أما من ناحية الطباعة فهو مكتوب بخط مناسب يبرز العناوين والعناوين الفرعية والفقرات ويحوي الألوان الكافية والملائمة ، والتباعد بين الكلمات والأسطر والفقرات مقبول إلى حد ما.

4 -3-3 المحتوى:

قسم متن الكتاب إلى أربع وعشرين وحدة ، كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة ، القراءة ، المطالعة ، التعبير الكتابي.

يتضمن نشاط القراءة نصا أدبيا يسبقه تمهيد ويختم باسم المؤلف، يليه المعجم والدلالة وفيه شرح لبعض الكلمات الصعبة الواردة في النص، ثم البناء الفكري الذي يضم أسئلة حول النص، فالبناء الفني الذي يتضمن قواعد البلاغة أو العروض، أما البناء اللغوي فيعنى ببعض الجوانب النحوية والصرفية تليها تطبيقات حول الظاهرة اللغوية التي تناولها البناء اللغوي ، والبناء الفني، أما التعبير الكتابي فهو نشاط يهدف إلى تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين، وفيه استثمار لنص المطالعة الموجهة، وبعد ثلاث وحدات نجد صفحة المشروع نشاط الإدماج والتقييم بأنواعه إذ نجد نصين متبوعين بالأسئلة، لقياس مدى استيعاب وفهم المتعلم لمختلف الظواهر اللغوية والفنية التي تناولها.

4 -4- أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية:

تعالج النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية العديد من الموضوعات التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة، وميوله ورغباته ، واهتماماته من جهة أخرى، حيث تبعث فيه الفضول وحب الاطلاع، وتزوده برصيد لغوي جديد، ومفيد، وبثقافة تنفعه

في مجالات متنوعة، بالإضافة إلى توافر هذه النصوص على النصيب اللازم من الصيغ والتراكيب التي ينبغي أن يستنبطها المتعلم ، واستيفائها بعض الجوانب البلاغية التي ينبغي أن يتسلمها المتعلم [1] ، ومنها ما يستغل في نشاط المطالعة الموجهة ، ليوظف بعد ذلك في حصة التعبير الشفهي، واستغلال النص بهذه المنهجية إنما يجسد لدى المتعلم النظرة الشمولية للغة ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطاتها وفروعها.

تنوعت أنواع النصوص في كتاب اللغة العربية ، حيث نجد ثمانية وأربعين نصا موزعة على النحو التالي:

النصوص النثرية واحد وأربعون نصا.

النصوص الشعرية سبعة نصوص .

وقسمت هذه النصوص حسب أنماطها إلى:

النصوص الإخبارية : أربعة وعشرون نصا.

النصوص السردية أربعة نصوص.

النصوص الوصفية: سبعة نصوص.

النصوص الحوارية: أربعة نصوص.

النصوص الحجاجية: نصان.

أما النصوص الشعرية:

الشعر العمودي: أربع قصائد.

الشعر الحر: ثلاث قصائد.

وما يلاحظ في هذا الصدد أن واضعي المنهاج قد فضلوا الميل إلى اختيار النصوص النثرية في هذا المستوى ، خاصة النصوص الإخبارية منها التي توظف قصدا لإثراء معارف المتعلمين حول المظاهر المختلفة، ويتم التركيز فيها على التواصل.لكن الملاحظ أن التعامل مع هذه الأنواع كلها كان بطريقة واحدة ، دون أن تفرق بين خصوصيات كل نوع منها. فخصوصيات النص التاريخي أو الاجتماعي أو السياسي ليست هي نفسها خصوصيات النص الأدبي، من حيث نوع المعرفة، ومستوى اللغة.

[1] دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص39.

نجد لغة النصوص تختلف من نص لآخر حسب خصوصيتها ، حيث إن لغة الأدب خلاقة مبدعة تتميز بالإيحاء والرمز ، فإجادة توظيفها تختلف عن بقية النصوص الأخرى إذ يعاني المتعلمون عجزا واضحا في توظيف اللغة بحسب ما تقتضي المقاصد والأحوال.

أما من ناحية المفردات التي تعطي عملية ضبطها في تعليم اللغة العربية للمتعلم فرصة لبناء ثروة لغوية من الكلمات التي يحتاجها، ويستعملها أثناء حديثه اليومي، فقد جاءت مادة النصوص محتوية على مادة لغوية تتماشى في الغالب مع مستوى المتعلمين ومعظمها مفردات قريبة من حياة المتعلم ، خاصة العلمية منها، سيما ونحن في عصر الانفتاح التكنولوجي المبني على وسائل المعلوماتية المتنوعة ، الذي يوفر للفرد الخدمات الجليلة في لمح البصر، ممثلا في الأنترنت ،والهواتف، والتلفزة وغيرها...

4 -5- مقدمة الكتاب

عادة ما تقدم مقدمة الكتاب مختلف الرؤى والأهداف التي أدت إلى تأليفه ، ومختلف الغايات المنشودة المراد بلوغها ، والحدود التي ينبغي التزامها في التعامل مع الكتاب بغية الاستفادة منه.

تقع مقدمة الكتاب في صفحة واحدة تبدأ بتحديد المستوى الذي ألف من أجله هذا الكتاب وهو السنة الرابعة من التعليم المتوسط، آخر سنة في المستوى المتوسط، حيث تم في الأسطر الأولى للمقدمة تحديد الهدف العام لهذا التوجه، وهو أن يكون للمتعلم ملمح يؤهله لمواصلة تعليمه اللاحق (الثانوي) بكل ثقة، لما يمكن أن يستوعبه من مهارات ومكتسبات، كما تمّ التركيز على مبدأ الاستمرارية من خلال التأكيد على أن هذا الكتاب كبقية الكتب الأخرى ،ما هو إلا امتداد واستمرارية لكتب السنوات الماضية بوجه عام.

يعتمد الكتاب وفق المنهاج الذي أقرته الوزارة المقاربة النصية في تناول مختلف أنشطة المادة ، وفي هذا إشارة إلى الأساس الذي صمم في ضوئه الكتاب الذي أسس وفق مبادئ التدريس بواسطة الكفاءات، والمقاربة النصية، وبيداغوجيا المشروع.

وما يمكن استخلاصه من قراءة أسطر المقدمة أن المؤلفين لهم رغبة في تلبية الطموحات المعرفية من كل جوانبها للمتعلمين ، وإشباع رغباتهم في القراءة والمطالعة

بما يتوفر عليه الكتاب من نصوص تعبر عن واقعهم، ومحيطهم من خلال مختلف النصوص وتعدد أنماطها وأنواعها، والتي تعبر عن روح العصر.

4 -6- ملاحظات عامة على الكتاب:

عرضت النصوص وما تحويه من ظواهر لغوية في شكل متمايز بحيث يستطيع القارئ (المعلم ، والمتعلم) أن يجيد قراءتها ، بداية بمقدمة الكتاب وما حدده مؤلفوه من أهداف ومرامي ، ثم ما استعمل فيه من وسائل الإيضاح التي تستخدم عادة كعوامل مساعدة على زيادة الفهم والاستيعاب، إذ تعتبر جزء من العملية التعليمية، كونها تسعى إلى الرفع من مقروئية الكتاب ، ومن بين هذه الوسائل الصور، حيث جاء الكتاب حافلا بها وبالرسومات المعبرة لروح العصر وللموقف التعليمي المراد منها.

4 -6-1- عرض الظواهر اللغوية:

عرضت الظواهر اللغوية والفنية في كتاب اللغة العربية بالاعتماد على نصوص القراءة تماشيا مع مبدأ المقاربة النصية التي تكرس مفهوم وحدة وتكامل أنشطة اللغة لا حاجز يفصل بينها ،لأن « الصلة بين فروع اللغة هي صلة جوهرية طبيعية ...متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي منها ، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم. »[1] ،ومن ذلك يكون توثيق الصلة بين فروع اللغة لدى المتعلم بأن اللغة العربية بمختلف فروعها ونشاطاتها وحدة متكاملة الأجزاء تسعى جميعها لخدمة غرض التواصل وإجادته.فقد جاء في الدليل أن « القيمة النهائية للقواعد عند المتعلم تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيات حياتية يومية وهكذا يحس من خلالها أن القواعد مفيدة إفادة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي، ألا وهو النص.»[2]

من حيث ترتيب دروس الظواهر اللغوية المعروضة في الكتاب نلاحظ عدم الترابط في تسلسل تقديمها ،إلا أن المنهاج في طبعته الجديدة ، وتوزيع الأنشطة السنوية (2013)استدركا ذاك الترتيب وفق معايير التنظيم والتدرج، حيث وعلى سبيل المثال: تم

[1] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم،

[2] دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

في التوزيع الجديد تقديم درسي الجملة البسيطة والجملة المركبة على ما كان عليه سابقا متقدما على جملة من الدروس ، كتقديم الخبر ، حذف المبتدأ وهذا ما كان لا ينسجم مع ذات المبدأ. إلا أن المتعلم في هذه الحال يجد نفسه من الناحية الشكلية مشتتا من حيث تنقله عبر صفحات الكتاب، تارة في الأول وتارة في المنتصف وتارة في الأخير.

والتدرج من العوامل المهمة في العملية التعليمية التعلمية ،فهو الكيفية التي تعتمد في جمع العناصر اللغوية وترتيبها داخل النصوص، وأثناء السير الفعلي للدروس ثم تقديمها كالانتقال من السهل إلى الصعب، ومن الملموس إلى الأكثر تجريدا، باعتماد مبدأ الاحتياجات ،واهتمامات المتعلمين وفق أرصدتهم اللغوية ، إذ يعتبر في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لا بد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار مع مراعاة العناصر الأساسية ، إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر.

ما نلاحظه كذلك احتواء الكتاب على بعض الظواهر اللغوية الصعبة نوعا ما ، خاصة في طريقة التعامل معها من طرف المعلم والمتعلم (هذا ما لاحظناه ميدانيا) فهي غير وظيفية من حيث التناول كصيغ التعجب (ما أفعل، أفعل به)، ، حيث يركز المتعلم وحتى المعلم على الجانب الشكلي ممثلا في الإعراب ، حيث عدّ المتعجب منه تارة مفعولا به في حالة النصب ، وتارة أخرى فاعلا في حالة الرفع ، لسنا هنا نخطئ ما قاله علماء اللغة الأفاضل، ولكن لاحظنا ذلك عند المعلم والمتعلم على السواء، أي أن ذاك التحليل لم يكن وظيفيا دقيقا لصيغتي التعجب ،إذ يكون الإعراب في مرحلة أخرى لاحقة ، كي لا ينصرف ذهن المتعلم إلى تتبع الشكل وإهمال المعنى الحقيقي المطلوب دراسته وتوظيفه .

يقول ابن خلدون ممثلا لذلك ببعض قوانين اللغة العربية: « إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم

بكيفية العمل؛ ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المفعول من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية ، وأنها مستغنية عنها بالجملة »[1] لذلك يجب التمييز بين المعلومات اللغوية التي تخص المتكلم أو المخاطب، وهي راجعة إلى الملكة اللغوية التي تمكنه من التواصل مع غيره والمعلومات التي تخص العالم بأسرار اللسان، وهي معرفة علمية محضة والتمييز بين التدرج النحوي والتدرج الوظيفي في تعليم النحو.

كذلك عدم اعتماد الجانب الوظيفي ، والاكتفاء بالجانب الشكلي الذي لا يخدم اللغة في جانبها الاستعمالي في جملة من الدروس منها: تقديم الخبر وجوبا وجوازا ، تقديم المفعول به ،فدراسة التقديم والتأخير ينبغي الاهتمام بها ودراستها في ضوء ما تضفيه من مظاهر دلالية هامة. والتمكن من التقديم والتأخير وفقهه والبصر بأساليبه سبيل إلى الوقوف على أسرار العربية وبيانها فهو « باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفترّ لك عن بديعة ، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه ويلطف لديك موضعه، ثم تنظر فتجد سبب أن أراق ولطف عندك أن قدّم فيه شيء وحوّل اللفظ من مكان إلى مكان.»[2]

موضوع التقديم والتأخير يتجاذبه علمان، علم النحو وعلم البلاغة، فالنحاة عنوا به في نطاق الرتبة النحوية، والبلاغيون تفننوا في دراسة الأغراض البلاغية للتقديم والتأخير، فعملية الترتيب « جزء من عملية الاختيار وهي عملية واعية مقصودة فمؤلف

[1] المقدمة ، ابن خلدون، ص531.

[2] دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني ، ص177.

القول يفكر في المعنى الذي يريد أن يصوره ويرتب هذا المعنى في نفسه، ثم يختار النظم المناسب لأدائه يقدم فيه ما تقدم في نفسه ويؤخر فيه ما تأخر فيها.» [1]

للتقديم والتأخير مقاصد وأغراض والأمثلة كثيرة فالقزويني يبين تقديم المسند إليه قائلا:« وأما تقديمه فلكون ذكره أهم، وإما لأنه الأصل ولا مقتضى للعدول عنه، وإما لتمكين الخبر في ذهن السامع لأن المبتدأ تشويقا إليه، وإما لتعجيل المسرّة أو المساءة لكونه صالحا للتفاؤل أو التطيّر، نحو" سعد في دارك" ، و"السفاح في دار صديقك" وإما لإيهام أنه لا يزول عن الخاطر أو أنه يستلذّ فهو إلى الذكر أقرب.»[2].

يرى ابن خلدون في قضية التقديم والتأخير أن السياق هو الذي يحدد المعنى المقصود وهي حالة نفسية يسارع اللسان العضو الفاعل إلى إبرازها بدون شعور المتكلم، فاللسان هو ترجمان القلب، وضرب لها هذا المثال: ألا ترى أن قولهم "زيد جاءني" مغاير لقولهم: "جاءني زيد" من قبل أن المتقدم منهما هو الأهم عند المتكلم فمن قال: "جاءني زيد" أفاد أن اهتمامه بالمجيء قبل الشخص المسند إليه، ومن قال: " زيد جاءني" أفاد أن اهتمامه بالشخص، قبل المجيء المسند.

تناولنا في فقرة سابقة إمكانية اللجوء في أمثلة الظواهر اللغوية إلى غير ما هو موجود في النص أحيانا ، عندما يتعذّر وجودها ، إلا أننا نلاحظ كثرتها في الكتاب وهذا ما لا يتماشى مع المقاربة الحديثة التي تتبنى في طياتها وحدة اللغة ، وذلك ما يجعل اللغة مجردة من السياق ، لأن المقام يكشف عن معان قد لا تدرك بمعزل عن السياق الذي قيل فيه الكلام. والأمثلة كثيرة في هذا المجال فعلى سبيل المثال لا الحصر في درس حذف الخبر وجوبا جاءت خمسة أمثلة من خارج النص بينما اكتفي بمثال واحد من النص وفي درس تقديم الخبر وجوبا وجوازا كانت الأمثلة الذاتية اثني عشرة مثالا، بينما أمثلة النص، ثلاثة أمثلة فقط.

تدعو الاتجاهات اللسانية الحديثة إلى ضرورة الاهتمام بالنماذج الأصيلة والأمثلة الحيّة التي تمكن المتعلم من التفاعل معها .

---

[1] دلالة الأطر الأسلوبية وصلتها بتقديم مكونات الجملة، رشيد بلحبيب، مقال منشور في المجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع 37، 1999.

[2] الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني جلال الدين محمد، ت عبد الحميد هنداوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة ط2، 2004ص62.

4 -6-2 التطبيقات:

كانت التطبيقات ممثلة في التمارين الموجودة في كتاب اللغة العربية ،و من المعلوم أن التمارين عبارة عن تدريبات وممارسة مستمرة تكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية ،الغرض منه تدريب المتعلم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، وله وظائف عدة أهمها:[1]

- وسيلة لتقويم أهداف الدروس.
- وسيلة للكشف عن البنية اللغوية المقصودة.
- تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم.
- وسيلة لتوضيح وفك اللبس عن فهم الدروس.
- وسيلة لترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان.
- وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء الصوتية والمعجمية والتركيبية.

بعض مقاييس نجاعة التمارين:

لكي تكون التمارين ناجعة يجب أن تخضع لمقاييس عديدة أهمها:

- الوضوح في الشكل والمحتوى مما يسهل فهمها ، وإدراكها.
- ترتيب العناصر، بحيث تقدّم العناصر اللغوية الجديدة التي يراد ترسيخها على غيرها.
- تخصص حصة التمارين اللغوية لترسيخ بنية واحدة، لتحاشي الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.

4 -6-2-1- أنواع التمارين الترسيخية الموجودة في الكتاب:

1 -أسئلة نشاط القراءة:

يعتبر نشاط القراءة منطلقا لباقي أنشطة اللغة الأخرى، ففهمها مرتبط بفهم النص، لذلك جاءت أسئلته المرتبطة به لمراقبة فهم المتعلم ،ودرجة استيعابه للأفكار المقروءة ومساعدته على فهمه، ومساعدة المعلم في الشرح والتحليل.

[1] نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، ط1، 2012القاهرة، ص147.

والمتتبع لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يجد أن كل نصوص القراءة جاءت مشفوعة بأسئلة، ولم يترك نص دونها. وقد تفاوتت في عددها من نص لآخر، وقد صيغت بشكل مباشر يتسّم بالسهولة والوضوح، تتطلب الإجابة عنها قراءة النص فقط، فهي تكشف عن فهم المتعلم واستيعابه للنصوص، وتساهم في تزويده بمهارة الكلام من خلال الإجابة الشفوية، إن أحسن المعلم والمتعلم استغلالها في ذلك.

2 -تمارين قواعد اللغة:

يغلب في كتاب اللغة العربية وجود التمارين التحليلية التركيبية ممثلة في تمارين ملء الفراغ، وتمارين التحويل ، وتمارين التصنيف، وتمارين الإعراب، بينما قلّت التمارين البنيوية والتمارين التواصلية،حيث كان المثال عن الأولى تمارين التكرار البسيط، وتمارين الاستبدال بالحذف، بينما كان التمثيل للثانية ممثلا في تمارين إنشاء نص وتمارين وصف مشهد أو صورة .

وعلى العموم ما نلاحظه أن توزيع هذه التمارين كان غير متزن من ناحية أنواع التمارين،إذ يغلب نوع التمارين التركيبية على بقية الأنواع الأخرى، خاصة التمارين البنيوية والتمارين التواصلية التي غالبا ما تساهم في تنمية مهارات اللغة العربية الأربع.

1 -**التمارين التحليلية التركيبية:** كان لها النصيب الأوفر حيث بلغ عددها 132 تمرين من جملة 144 الموجودة في الكتاب .

- تمارين ملء الفراغ: هي أن تقدم للمتعلم جملة تتخللها فراغات ، ومجموعة من العناصر التي يكمل بها الجملة مثال ذلك في كتاب اللغة ص 23.
- تمارين التركيب: يطلب من التلميذ إنشاء جمل تتناول ظاهرة نحوية قد درسها، وقد يقدم له نموذجا ويطلب منه الاقتداء به، كتاب اللغة العربية ص23.
- تمارين الاستخراج أو التعيين: هي تمارين يطالب فيها المتعلم أن يعيّن نوع العنصر اللغوي (النحوي أو الصرفي) المقصود بطريقة كتابية، ويهدف هذا النوع من التمارين إلى تقييم مدى استيعاب المتعلم نظريا وليس عمليا ، كتاب اللغة العربية ص 57، ، وص68. وص 107.

- تمارين التحويل: هي تمارين تتعلق بتغيير هيئة العناصر إفرادية كانت أو تركيبية، وتأتي على صيغ حوّل ، أدخل، اجعل، .... كتاب اللغة العربية ص 57، ص76.
- تمارين الإعراب: هي تقنية تطبيقية تتطلب من التلميذ تحليل تركيب أو عنصر لغوي إلى مكوناته ، ويأتي على صيغة أعرب ، كتاب اللغة العربية ص: 14- 161- 199.
- تمارين التصنيف: يقدم للتلميذ في هذا التمرين نصا ، أو جملا ، أو كلمات ويطلب منه تصنيف الوحدات النحوية في جدول . كتاب اللغة العربية ص 16.
- تمارين شرح النص: تتمثل في تقديم نص تتبعه مناقشة أدبية ثم السؤال عن الظاهرة النحوية ، أو الصرفية المقصودة .ص 161.

أهم الانتقادات التي وجهت لها أنها تمارين تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المتعلمين للمعلومات الملقاة ،دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام، لأن المسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار ، بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال العفوي . وكذلك انحصار محتوى هذه التمارين في أدنى وأبسط وجوه التأليف الكلامي وهو الجملة.

2 -**التمارين البنيوية** :

أهمل هذا النوع كلية، حيث بلغ أربعة تمارين فقط في كتاب بأكمله واشتمل على الأنواع التالية:

- تمرين التكرار البسيط: يتمثل في في قراءة مجموعة من الجمل من قبل المعلم على المتعلم، وما على المتعلم إلا الإنصات وإعادتها كما سمعها بالاعتماد على الأصل والفرع وقد ورد مرة واحدة ص 218.
- تمرين الاستبدال بالحذف: وفيه يتم استبدال عنصر معين للحصول عدد ناقص من الكلمات بالمقارنة إلى العدد المنطلق منه، ورد مرة واحدة في الصفحة 218.

- تمرين التكملة : وفيه يطلب من المتعلم إكمال جملة أو حوار ، ويمكن أن ينجز هذا النوع من التمارين شفهيا أو كتابيا ورد مرتين في الصفحة 41. والصفحة 91.

من مميزات التمارين البنيوية ، أنها تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة ،وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف، وتعتمد التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها، وتطبيقها في صيغ متعددة، يلجأ إليها المدرسون لتلبية الحاجيات التعليمية. وتتصل هذه التمارين بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للغة وأنواعها:

- الإعادة والتكرار.
- التبديل والتغيير.
- التدرب على الربط والتوسع.
- تبديل وتغيير النحور التركيبي.
- التدرب على تغيير التساسل الكلامي.
- التدريب على التمارين الحوارية الموجهة.

ومن خصائصها :

- التبسيط.
- التنوع.
- التدرج.

ومن أهدافها:

- إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا.
- إكساب المتعلم ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.
- إكساب المتعلم مهارة استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية.

- إكساب المتعلم القدرة على الربط بين الجمل وإنشاء نص لغوي جيد التركيب.

رغم الانتقادات التي وجهت لهذا النوع من التمارين لإسرافها الشديد في حرصها على تنمية الملكة اللغوية على حساب الملكة التواصلية ، إلا أنها تبقى فعالة حيث تجاوزت الاقتصار على التكرار الآلي، ومنحت أهمية معتبرة لتوضيح المعنى والفهم الدقيق للتراكيب من طرف المتعلمين ، وإخضاع هذه التمارين لظروف متنوعة وإنجازها في مواقف طبيعية، حيث إن إتقان الأنماط يتحقق إذا كان ظهورها يتكرر داخل سياقات ووضعيات محددة.

3 - **التمارين التواصلية**:

كان تواجد هذا النوع من التمارين ضئيل جدا حيث بلغ ثمانية تمارين فقط تمحورت حول تمارين الإنشاء ممثلة في الأنواع التالية:

- تمرين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأسئلة:في هذا النوع من التمارين تعرض مجموعة من الصور على المتعلمين ، ثم تطرح الأسئلة أو التعليق المباشر على الصورة، بحيث يهدف هذا النوع من التمارين إلى تنمية مهارة الكلام انطلاقا من الصورة. وقد ورد في كتاب اللغة العربية مرة واحدة.
- تمرين إنشاء نص: وفيه يتعاون المتعلمون على إنشاء نص متكامل الأطراف، حيث يعطي المعلم جملة الانطلاق، ويكمل المتعلمون بقية النص ، وقد ورد هذا النوع في الكتاب مرة واحدة
- تمارين الإكمال: وتتم بقيام المعلم بقراءة نص أو حوار، ينصت إليه المتعلمون جيدا ثم يجري التمرين بعد ذلك ، فيعطي المعلم جملا من النص غير تامة ، ليقوم كل متعلم بإتمام الجملة المناسبة ، أو النص بجملة مناسبة وقد ورد هذا النوع من التمارين مرتين.
- تمرين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأسئلة: يتم هذا النوع من التمارين على الأسئلة التي يطرحها المعلم في بشكل تسلسلي بهدف تشكيل نص متكامل ، وقد ورد هذا النوع في كتاب اللغة العربية أربع مرات.

وما تتميز به التمارين التواصلية أنها «تستهدف إكساب المتعلم قدرة التصرّف في البنى اللغوية الشفوية والكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب »[1] ، وتسعى إلى تمكين المتعلمين من استعمال الجمل اللغوية استعمالا لغويا صحيحا من ناحية، وملاءمتها لمختلف الأحوال والمقامات، وبهذا فكل نشاط لغوي يهدف إلى تلقائية في التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة من وصف وتقرير وسؤال وجواب، وإثبات، ونف وطلب، ودعاء، وتمني، وتقرير هو تمرين تواصلي.

ومن مبادئها:

- التدرج في عرض المادة.
- الوضعيات والمقامات.
- الحوار.

ومن أنواعها: تمارين الفهم وتمارين الإنشاء.

تمارين الفهم:

1 -**تمارين فهم المسموع** : هدفها التدريب على مهارة الاستماع وتحوي عدة أنواع أهمها:

- تمارين سؤال وجواب.
- استمع وعين.
- تمارين الاستماع مع الكتابة.
- تمارين الإكمال.

2 -**تمارين فهم المقروء أو المكتوب**: القراءة لا تنحصر في الإدراك البصري للرموز المكتوبة فحسب ، بل يتعدى الأمر إلى ترجمة تلك الرموز إلى مدلولاتها، ويتأتى ذلك بإتمام مهارة فهم المقروء واستيعابه. ويشمل هذا التمرين أنواعا أهمها:

- بطاقة تنفيذ التعليمات.
- بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة.
- بطاقة الألغاز.

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة ط7، الجزائر ، 2012، ص 40.

- بطاقة التكميل.
- صناديق القصص.
- بطاقة الأسئلة الكثيرة.
- **تمارين الإنشاء**

التعبير هو أهم أغراض الدراسة اللغوية على الإطلاق، لأنه أبرز الغايات المنشودة في ميدان تعليمية اللغات، إذ أن «إجادته تعتبر أسمى غاية يجب على المدرسين أن يعملوا على تمكين التلاميذ منها بكل ما لديهم من الوسائل والجهود »[1]، لأن التعبير يمثل الوظيفة المهمة من وظائف اللغة وهي التواصل والتبليغ. والغرض من تدريس التعبير تعويد المتعلمين حسن التفكير المعنوي وجودة الأداء اللفظي ، وجعلهم قادرين على إبداء آرائهم في دقة ووضوح وسلامة عبارة، إضافة إلى أن من خلال التعبير يظهر الجانب الإبداعي الخلاق لدى المتعلمين. وبذلك يحتل التعبير مكانة مهمة في تعليمية اللغة باعتباره الغاية في ذلك ، فكل ما يدرسه المتعلم من سائر فروع اللغة إنما هي وسائل لخدمة هذه الغاية . وتنقسم تمارين الإنشاء إلى قسمين تمارين التعبير الشفهي ، وتمارين التعبير الكتابي.

تمارين التعبير الشفهي : الهدف الأساسي من تعليم اللغة شفهيا هو : «إكساب المتعلمين مهارة التواصل الشفوي، بمعنى إكسابهم القدرة على الكلام بطريقة مناسبة »[2] ويشمل التمارين التالية:

- الكلام عن طريق الحركة.
- الكلام عن طريق الصورة.
- الكلام المجرد من الصورة والإشارة.
- **تمارين التعبير الكتابي** : يعتبر التعبير الكتابي إحدى المهارات التي تبرز الجانب الإبداعي لدى المتعلمين وتشمل تمارينه:
- ترتيب حوار.
- تمارين الإكمال.

[1] فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص293.

[2] تنمية مهارات التواصل الشفوي، راشد محمد عطية أبو صواوين، ايتراك للطباعة والنشر، ط1، مصر 2005، ص155.

- تمارين تحويل حوار إلى نص مسرود.
- الألعاب اللغوية

الملاحظ على هذه التمارين جملة أنها :

- لم تراع مبدأ التدرج في إعدادها من حيث التنوّع ، ويظهر ذلك في التركيز على نفس الأصناف في جلّ المحاور التعليمية، خاصة التمارين التحليلية التركيبية منها.
- تعرض التمرين الواحد لأكثر من صعوبة، وهذا ما يتناقض مع المبادئ الحديثة في تعليمية اللغات، التي تقوم على التدرج في تقديم ومعالجة الصعوبة، وفي تقديم المادة اللغوية ، إذ تعتبر مبدأ التدرج مبدأ هاما في تعليمية اللغات بصفة عامة. وكان ينبغي أن يتناول التمرين الواحد صعوبة واحدة حتى يتمكن المتعلم من إنجازه بسهولة من أجل مواصلته عملية التمرن والتعلم.والابتعاد عن عن الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.

4 -6-3- تمارين التعبير الموجودة في الكتاب:

ركزت تمارين التعبير الموجودة في الكتاب على تنمية مهارة الكتابة (التحرير) دون غيرها من المهارات ، حتى وإن كان التحرير يسبقه الشفهي ، إلا أنه ومن الملاحظ في الميدان أن هذه التمارين تخدم الجانب الكتابي دون غيره من الجوانب الأخرى، وهذا ما يكرس ضعف المتعلمين من ناحية الطلاقة اللغوية واستعمال اللغة بطريقة شفوية تلقائية أنواع التمارين الموجودة في كتاب اللغة:

- تنارين التلخيص والتوسيع: كان عددها تسعة تمارين ، مثال: الصفحة 18
- تمارين السؤال والجواب: عددها تمرينان ، مثال: الصفحة 87.
- تمارين صيغة تخيل: عددها ثلاثة عشر تمرينا، مثال: الصفحة 45.
- تمارين إنشاء نص: عددها تمرينين ، مثال: الصفحة 61.
- تمارين كتابة موضوع مع الاستعانة بأسئلة أو معطيات عددها تسعة عشر تمرينا ، مثال: الصفحة 129.

- تمارين وصف مشهد أو صورة، عددها ثلاثة تمارين، مثال: الصفحة 72.

ما يستخلص من عرض هذه الوسائل التعليمية (السندات التربوية) "منهاج اللغة العربية، دليل الأستاذ اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، الكتاب المدرسي للغة العربية" ، أنها كلها تتفق (نظريا) إلى حد ما مع منهج المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية ، من عدة جوانب لعلّ أهمها:

- التركيز على المتعلم
- تعليم المتعلم مختلف الأنشطة في وضعيات مشابهة لما يعيشه في الواقع.
- الاهتمام بحاجياته التعليمية.
- التركيز على ربط اللغة بالحياة الاجتماعية.
- دمج المهارات الأربع في النشاط التعليمي للغة.

والسؤال المطروح هل هذه التوجهات النظرية الموجودة في صفحات هذه المستندات موجودة ، ومطبقة على أرض الواقع ، وهل يستفيد منها المتعلم حقا؟
للإجابة على هذه التساؤلات وغيرها لا بد من النزول إلى أرض الواقع لنرى مدى تحقيقها من عدمه.

المبحث الثاني: :متابعة حصص تدريس نشاطات اللغة العربية و تحليل نتائج المقابلة

بغية تسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية لا بد من النزول إلى الميدان، والاطلاع المباشر على كيفية سير نشاطات اللغة العربية(القراءة، الظواهر اللغوية، التعبير بنوعيه) في أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من خلال حضور عدة حصص دراسية متعلقة بهذه النشاطات.

أولا :متابعة حصص تدريس أنشطة اللغة العربية

حضور الحصص الدراسية المتعلقة بتدريس أنشطة اللغة العربية المذكورة ، مكّن من معرفة الطرائق الفعلية التي يجري بها تدريس تلك النشاطات من خلال متابعة النشاطات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم داخل القسم، وهذه بعض الملاحظات العامة التي تمّ تسجيلها .

حضرت عدة حصص في أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، بهدف الوقوف الفعلي على نشاطات المعلم والمتعلم في كيفية تناول نشاطات اللغة العربية.

في البداية ، لا بد من الإشارة إلى أن حضور الحصص التعليمية كان من أجل البحث العلمي لا غير ، وقد فهمها المعلمون الأفاضل ، وهذا ما ساعدهم على القيام بعملهم بصفة عادية ، حيث كانت الثقة ما جمع بيننا ، في إطار تبادل المعلومات والخبرات .

وقد اخترت درسا في كل نشاط من أنشطة اللغة العربية من جملة الدروس التي حضرتها.

1 -نشاط القراءة

النص المختار : السكري

تمهيد : يعد السكري أكثر الأمراض انتشارا وفتكا بالإنسان في العالم ،رغم إمكانية التعايش معه دون عناء كبير

النص : لعل مرض السكري هو أوسع الأمرا ض انتشارا ،فالمصابون به موجودون في كل بقاع العالم ويعدون بالملايين..

ويختلف مرض السكري عن أكثر الأمراض في أنه يصيب الكثيرين خلسة من حيث لا يدرون .. فهو غير مصحوب بألم وأعراضه غير واضحة وغير مميزة ، وتشاركه فيها أمراض أخرى مختلفة.

وغالبا ما يكتشفه المصابون مصادفة حتى قدر عدد الذين لا يدرون أنهم مصابون بمرض السكري ضعف الذين يدرون أو يزيد ، وقد لا يكتشف أمره إلا وهو على فرا ش الموت.. فالمرض الخبيث إذن ليس السرطان كما هو شائع بين الناس وإنما هو مرض السكري ، لأنه يفاجئ المرء و يتسبب بتلف بعض أعضائه الحيوية كالكلى وغيرها .. و لا يكتشف أحد أن السكري هو العلة الحقيقية في هذه الآفات جميعا ... أ ولا يكتشفها إلا في نهاية المطاف ،حين لا يجدي طب ولا إسعاف...

والأغرب في هذا المرض هو أنه يجمع بين الأضداد ،فهو خبيث وفتاك بقدر ما هو وديع ومسالم ... فما عليك إلا أن تحلل دمك بين حين وآخر، لا سيما بعد بلوغ الأربعين ... وما عليك إلا الالتزام بالحمية والحركة و تناول الدواء الذي يصفه لك الأطباء ... وعندها يصبح المرض وديعا طيعا بعد أن كان غادرا فتاكا .. أو كاد.

ولا عجب إذن أن ركز بعض العلماء والأطباء جهودهم على تطوير علاج ناجع لمرضى السكري ... يبشر بالقضاء عليه نهائيا والشفاء منه شفاء تاما ... فمضخة الأنسولين لا تفي بهذا الغرض ولا تضمن تجنيب المصابين به شر الأم ا رض التي تترتب عليه . بخلاف عملية زرع البنكرياس الطبيعي .. وهي التي وجد فيها أولئك العلماء والأطباء ضالتهم المنشودة.

يوسف زعبلاوي مجلة العربي (بتصرف)

✓ **المعجم و الدلالة :**

الخلسة : الغفلة **استفحال** : تفاقم **لا يجدي** : لا ينفع **طيعا** : منقادا

✓ **البناء الفكري :**

- فيم يختلف مرض السكري عن بقية الأمراض ؟
- لماذا يعسر على المصاب بداء السكري اكتشاف مرضه ؟
- لماذا وصف الكاتب الداء بالخبيث ؟

- ما هي الأضرار التي يلحقها بالجسم ؟
- السكري في نظر الكاتب فتاك ووديع ، كيف ذلك ؟
- هل لمرض السكري دواء ؟
- ما هو العلاج المستقبلي له ؟

✓ **البناء الفني :**

- ما هي الطريقة التي وصف بها الكاتب المرض ؟
- بماذا تميزت لغة النص ؟
- هل تجد أثرا لأحاسيس الكاتب في النص ؟
- في النص جملة من المصطلحات الطبية ، استخرجها.
- لماذا لم يلجأ الكاتب إلى التصوير إلا نادرا ؟
- رغم أن أسلوب النص علمي إلا انه لا يخلو من مجاز ، استخرج بعضا منه.
- في قول الكاتب "فهو خبيث وفتاك بقدر ما هو وديع و مسالم ." جمال معنوي ، وضحه
- في النص جمال معنوي آخر ، استخرجه.

مذكرة نموذجية للدرس أعدها الأستاذ

الوحدة 04 قراءة ودراسة نص المستوى السنة الرابعة متوسط

أمراض العصر فهم المقروء السكري

الأهداف المستهدفة في الوحدة:

اكتشاف العلاقة بين صحة الإنسان والمحيط الذي يعيش فيه.

الأهداف التعليمية المستهدفة في الحصة:

القدرة على: قراءة النص قراءة مسترسلة معبرة.

إدراك مفهوم مرض السكري وأعراضه وسببه وكيفية الوقاية منه.

الوسائل التعليمية : كتاب القراءة ص 73 -74-75

وضعيات التعلم	أنشطة التعلم
وضعية الانطلاق	تقديم الوحدة: ما هي أعداء الإنسان؟ ما هي أخطر أمراض العصر تقديم الدرس: ما هو المرض الأكثر انتشارا في العالم؟ هل هو خطير؟
الهدف الوسيطي	يدرك المتعلم أن مرض السكر مزمن ومنتشر بكثرة
بناء التعلم	قراءة صامتة للنص. أسئلة لمراقبة الفهم العام: عم يتحدث النص؟ ما هي خصائص مرض السكري؟ متى يهلك المرض صاحبه؟ بما يوصينا الكاتب؟ الفكرة العامة: تعريف الكاتب بمرض السكري ، بيان أثره على المصاب به والدعوة إلى الوقاية منه قبل العلاج. قراءة نموذجية للنص. قراءات فردية متتابعة مع مراعاة تصحيح الأخطاء واحترام آليات القراءة. تعميق الفهم: الأسئلة: ماذا تعرفون عن السكري؟ لماذا لا يتفطن إليه الناس إلا بعد الإصابة به؟ ما هي أعراض السكري؟ كيف يؤثر على المريض؟ كيف نتعرف على السكري؟ هل تعرفون سببه؟ هل هو مرض معد؟ ماذا يجب على المصاب به؟ كيف يعالج المرض اليوم؟ كيف يرى الكاتب مستقبل السكري؟ شرح المفردات: أعراض المرض: ظواهره، ما يدل عليه مصادفة: من غير قصد فتك به: بطش به غدرا شائع : منتشر إسعاف: معالجة أولية

	ناجع: نافع المنشودة: المطلوبة. الأفكار الأساسية: 1 -انتشار مرض السكري في العالم 2 -صعوبة اكتشاف الإصابة بمرض السكري 3 -بيان أثر مرض السكري على الإنسان 4 -تقديم نصائح للإنسان السليم وللمصاب بداء السكري 5 -بيان جهود العلماء لإيجاد دواء فعال ضد السكري البناء الفني: الأسلوب العلمي 1 -الطريقة التي وصف بها الكاتب النص هي الأسلوب المباشر وعدم استعمال البيان والبديع إلا ما جاء عفويا لأنه في معرض عرض الحقائق. 2 -لغة النص تميزت بالسهولة واستعمال بعض المصطلحات العلمية 3 -من المجازات اللغوية: المرض الخبيث، فتاك ووديع ومسالم 4 -هو خبيث وفتاك: الجمال المعنوي في هذه الجملة يظهر في الاستعارة المكنية حيث شبه المرض بإنسان ورمز للمشبه به المحذوف بقرينة (خبيث).

في البداية لا بد من أن نشير إلى الجوانب الإيجابية التي كانت في طريقة تطبيق الدرس مسببة في نجاعته وفهمه من طرف المتعلمين ، سيما في ناحية التهيئة للموضوع والاستماع لقراءة المعلم .إذ مارس المتعلمون مهارة الاستماع بدقة متناهية ، وهذا ما ظهر من خلال تتبعي لهم الواحد لو الآخر، إذ تظهر آثار الاستماع في درجة اللباقة

الاجتماعية التي يمتلكها المتعلمون المستمعون. وتتجلى درجة الإدراك لمعنى الاستماع في تجنب مقاطعة المتحدث، أو الانشغال بأمور أخرى جانبية أو الحديث مع الآخرين. كل هذه المؤشرات كانت تؤشر على امتلاك المتعلمين الدقة في الاستماع، والشدة في الانتباه والحدة في التبصر.

هذا عن الأشياء الإيجابية في الدرس ، إلا أنني سجلت بعض الملاحظات تخص بعض المعيقات التي حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس أهمها:

1 -مشكلات مرتبطة بالفونولوجيا:

الصوت هو أهم عنصر من عناصر القراءة، خاصة أثناء القراءة الجهرية، إذ توجد عدة عوائق تؤدي بالمتعلم إلى ارتكاب أخطاء، سواء أكان ذلك من جانب صوتي فونولوجي أم كتابي، يؤدي بالمتعلم إلى عدم أدائها الأداء السليم.

لاحظت بعض الرتابة في الصوت من طرف المعلم ، وحتى بعض المتعلمين ، حيث كان الجمود في الأداء، بمعنى جريان الصوت على وتيرة واحدة وخلو الكلام من تنوع التنغيم بما يتناسب مع المعنى، فيكون بنغمة واحدة من أوله إلى آخره، مما يؤدي إلى الملل من جانب، ومن جانب آخر فالرتابة تدفع المستمع إلى السرحان والانصراف والغفلة عن المتحدث.

وفي الممارسة والتدريب على تنوع التنغيم، ما بين نغمات صاعدة وأخرى نازلة وأخرى مستوية، بما يتناسب مع المعنى، يمكن للمتحدث أن يتخلص من داء الرتابة.

السرعة الزائدة التي ترهق المستمع في المتابعة للمتحدث، التي تجعله ينصرف بالمرة عن المتحدث؛ لعجزه عن الملاحقة والمتابعة.

وقوع بعض المتعلمين في التكلف ، وهو الوقوع في فخ الصوت المستعار، الذي يسبب في الأعم الأغلب الإرهاق، ويكون غير مقبول لدى المستمع ، لأن الانسيابية في نطق اللفظ تريح الآذان، وتجذب المستمع.

بعض المتعلمين لا يستعملون حسن الوقف والوصل، إذ هما عاملان أساسيان في جودة الأداء وصحة المعنى، والوقف القبيح يفسد المعنى .

عدم تفريق المتعلمين لبعض الحروف المتقاربة في الصوت مثل (ت- ط) ، (د- ض) الخطأ في الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الألف بعد واو الجماعة، وحتى الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل الحرف المشدد والتنوين.

وما ينبغي الإشارة إليه هنا للتخلص من هذه العوائق لا بد من عملية التدريب على صحة النطق ومهارة الأداء بتوفر عناصر عدة أهمها:

1 -وجود معلم أسوة في صحة النطق، وقدوة في مهارة الأداء.

2 -حسن استماع من المتعلم.

3 -المحاولة الجادة للتأسي بالمعلم في نطقه، مع مواصلة التدريب.

2- **مشكلات فك الشفرة**:

تعتبر المشكلات التي يواجهها المتعلمون فيما يتعلق بفك الشفرة واضحة لكل من يستمع إلى أولئك المتعلمين وهم يصارعون عندما يقرأون بصوت مرتفع. وفي واقع الأمر فإن الاستماع إلى ذلك القارئ الذي يقرأ بصعوبة ،خاصة في هذا المستوى المتقدم يطرح الكثير من التساؤلات ، فهو يثير العديد من الفرضيات حول ذلك السبب الذي جعله يواجه مشكلات في عملية فك الشفرة ، من بين مظاهر صعوبات فك الشفرة قلب الكلمة أو الجملة، والحذف المترتب عن السرعة في القراءة ، المؤدي إلى عدم الالتفات الكافي للمحتوى الفكري، والمشكلات المعرفية، أو اللغوية تجعلهم يواجهون مثل هذا النوع من الصعوبات، لذا وجب الانتباه إليه، إذ لا يعقل أن يكون المتعلم في هذا المستوى التعليمي المتقدم، وهو لا يجيد قراءة كلمات فقرة بشكل صحيح من ناحية نطق صوت الحرف ، أو أداء حركته.

3- **مشكلات مرتبطة بالطلاقة:**

هناك من يعاني من مشكلات في الطلاقة، إذ أن الطلاقة تتضمن ثلاث مكونات هي معدل القراءة، والدقة، والتعبير. ويشير بعض العلماء إلى أن التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على قراءة القطع المختلفة بشكل صحيح، وأن تكون لديهم قدرة على التعبير وأن يركزوا على الكلمات، والوقفات، وتغيير نغمة الصوت، وما إلى ذلك. ويرى آخرون أن طلاقة المتعلمين في القراءة لا ترتبط بالفهم القرائي من جانبهم فحسب، ولكنها تنبئ

أيضا بمستوى أدائهم الجيد على الاختبارات المختلفة، وتعد الطلاقة ذات أهمية كبيرة للقارئ، لأنها تسمح له بفك الشفرة بطريقة آلية، وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدي إلى حدوث قدر من الفهم من جانبه[1].

4- مشكلات مرتبطة بالفهم:

إن الفهم هو جوهر العملية التعليمية التعلمية، وخاصة في مجال نشاط القراءة؛ إذ بدونه لا يتم الفعل القرائي بشكل صحيح، حتى وإن أتقن المتعلمون تهجئة الحروف، وقراءة النصوص بسهولة ويسر، إلا أن عدم فهمهم لها دليل على عدم تمكنهم من ربط الكلمات والجمل بدلالاتها المناسبة سواء أكانت دلالات لغوية، أم دلالات سياقية مجتمعية، وبهذا لا يستطيع التأقلم مع المجتمع، ومع أقرانه داخل القسم.

المتعلم الذي يملك قدرة لغوية جيدة هو القادر على تنظيم أفكاره والتعبير عنها بسهولة ويسر.

لعملية تعليم القراءة مدخلان هامان هما: «الأول أن يقتصر الأمر على مساعدة الدارس على فك الرموز وفهمها.وفي هذا المدخل يعطي الدارس نصا تتبعه أسئلة، تقيس مدى فهمه للنص أيا كان شكل هذه الأسئلة، ولا يهتم هذا المدخل بما وراء النص كثيرا. وهذا المدخل هو ما يسمي بالمدخل التعليمي(Pedagogical approach) ، في مقابله المدخل الثاني وهو المدخل الاتصالي (Communicative approach) ، وفيه يتأكد المعلم أولا من أهداف الدارس من القراءة، أو على الأقل يستثيره فيه، إن الفرد يريد القراءة ليشبع حاجة وليسد فراغا يسمى في علوم الاتصال بفجوة المعلومات (Information Gap)»[2] فجوة المعلومات هي بؤرة تعلم القراءة اتصاليا، فالنص المقروء حامل لدلالات معينة ولمقاصد موجهة، والقارئ عند فهمه لها يمكنه الاستعانة بها في نشاطات التعبير الشفوي والكتابي. فالمقاربة التواصلية في نشاط القراءة تسعى دائما إلى تحديد الهدف من القراءة إذ أن المعلم يوجه المتعلم بالتدريج إلى مقاصد النص من خلال طرح الأسئلة التشويقية

[1] صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، دانيال هلا لا هان، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر ، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 526.

[2] المهارات اللغوية، مستوياتها ، تدريسها، صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص 188-189.

المثيرة ، وربطها بواقع المتعلم، وتقريب المعارف الذهنية بأمور حسية معاشة، واستعمال مختلف الوسائل التي من شأنها أن تعطي دفعا للمتعلم بتقبل الدرس والتفاعل معه.

وهذا ما لم نجده للأسف في هذا الدرس .فمن ملاحظتنا الخارجية ومن حسن الصدف أن كان هذا الدرس لينبهنا إلى معرفة عدم اطلاع المعلم على ما هو موجود في واقع المتعلم ، إذ ومن الصدفة أن يكون مقر جمعية الأمراض المزمنة (الداء السكري) على بعد مسافة قريبة من المتوسطة التي حضرنا لها ، إذ كان من الممكن للمعلم أن يستفيد من أعضائها ، ووسائلها (أدوية، ومستندات....) في جعل الدرس قريبا من واقع المتعلمين ، مما يزيدهم فهما وتواصلا مع المجتمع، خاصة و أن هذا الداء الخبيث قد انتشر في أوساط الأسر الجزائرية ، إذ لا يكاد يخلو بيت منه .

ومما لاحظناه عند استفسار المعلم حول إمكانية أخذ المتعلمين لزيارة الجمعية أو حتى تكليف بعض المتعلمين بإجراء بحث عندهم ، تحجج بضيق الوقت ، وعدم وجود تراخيص للقيام بذلك .فما يهمه أن الدرس سار ويكفيه قراءة المتعلمين للنص ، والإجابة على الأسئلة المطروحة .رغم أنه شاركهم في الحصول عليها بالتوجيه المباشر أو بكتابتها على السبورة من طرفه في أحايين كثيرة.

وحتى المغزى من النص المتمثل في الحذر من الداء السكري ، والابتعاد عن مسبباته وهي كثيرة : (الإفراط في تناول السكريات ، والقلق ، والمبالغة في الفرح.....) وإجراء التحاليل المبكرة المنتظمة، لم يتطرق لها إلا بشكل عرضي.

فقراءة هذا النص كانت استهلاكية ، تمارس على أي نص من النصوص ، هدفها نفعي استهلاكي، تسعى إلى اكتشاف أي معنى يقدمه النص، وعادة تقف عند حد تأمل المعنى الظاهر والسطحي للعبارة، إنها قراءة تكتفي بالوقوف على حدود التلقي .

إن الاقتصار على دراسة الشكل اللغوي ، أو الاكتفاء بتحليل الأفكار إنما هي محاولات مبسطة تعتبر الجزء كلا، ولا تربط بين المستويات المختلفة لدراسة نص من النصوص.

كما ينبغي على المعلم أن يؤكد في طريقة عمله أن تحليل النص هو محاولة في مشاركة الكاتب عملية الخلق في نصه، وأن لكل نص طريقته التحليلية، فلا طريقة تصلح لكل النصوص، كما ويصعب تطبيق طرائق تحليلية عديدة على نفس النص.

وما ينبغي في القراءة أن تكون قراءة فعالة، قراءة بحث وتنقيب ، تسهم في الوقت نفسه بوعي في إنتاج وجهة النظر التي يحملها النص. وهي قراءة محفزة، ترى نفسها مسؤولة عن تشكيل الدلالة والمعنى، وهي قراءة تستخدم آليات خاصة للحفر والتنقيب في القواعد والأسس، قراءة تدقق في الجزئيات، وتبحث عن مسببات الأسباب وعللها، وأسس بنائها[1].

وما ينبغي الإشارة إليه ها هنا من أن القراءة في الحقيقة هي مفتاح تعلم اللغة لدى المتعلم، وهي ليست مجرد آلية سلوكية نابعة عن حركات العين، والتقاطها لرموز معينة وإنما هي عملية ذهنية تأملية، ونشاط عقلي متطور تقوم على الإدراك والتحليل، والتقويم والتعليل، وحل المشكلات.وإن النص لا يتأسس ، ولا ينكشف لقارئه إلا من خلال عملية حوارية، تستهدف إنشاء الدلالة عبر قراءة فعالة، والقراءة الفعالة هي التي تنتقل بالقارئ من مفعولية الوعي المستهلك ، إلى فاعلية الوعي المشارك في إنتاج الدلالة.[2]

كما يجب هنا العودة إلى استعمال القاموس وتعويد المتعلمين عليه منذ مرحلة إتقانهم القراءة.

2 -نشاط الظواهر اللغوية:

القواعد اللغوية وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وهي وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، زيادة على أنها وسيلة الفهم ، وحل اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظا وكتابة، والتمكن منها يجنب المتحدث والكاتب اللحن الذي يعد عيبا في اللسان، ومفسدا للمعنى، فبقواعد اللغة تصلح الألسن وتسدد الأقلام.

إن دراسة قواعد اللغة تنمي في المتعلم القدرة على التواصل، والتعليل والاستنباط، ودقة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب، وهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة، وحسن التصرف فيها.

هذا عن قواعد اللغة ، أما عن النحو ودراسته في اللغة فهي وسيلة وليست غاية بحد ذاتها، فالغاية هي التعبير، والقراءة بلغة سليمة، وهذه السلامة لا تتأتى إلا في ضوء

[1] فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرائي، محمد بن أحمد جهلان،دار صفحات للدراسات والنشر، 2008، ص50.

[2] فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرائي، محمد بن أحمد جهلان،دار صفحات للدراسات والنشر، 2008، ص 49.

التمكن من النحو الذي نحتاجه في خدمة عملية التواصل اللغوي إرسالا واستقبالا، ليكون دالة المتحدث والمستقبل والكاتب والقارئ في سوق التراكيب المعبرة بدقة عن المعنى.والتي لا تتحقق إلا بتضافر مجموعة كبيرة من الإجراءات والأنشطة الشفاهية والكتابية التي تهدف إلى إكساب المتعلم العناصر والمهارات اللغوية وترسيخها.

مذكرة نموذجية أعدتها الأستاذة المطبقة

رقم الدرس	الوحدة	قراءة ودراسة نص		المستوى
	حقوق الإنسان	بناء لغوي	تقديم المفعول به	الرابعة متوسط

الأهداف التعلمية: القدرة على:

- تعداد حالات المفعول به على الفاعل جوازا ووجوبا
- توظيف الجملة الفعلية بتقديم المفعول به مع تنويع الوضعيات

وضعيات التعلم	أنشطة التعلم
وضعية الانطلاق	مراجعة : متى يجب تقديم المبتدأ على الخبر؟ ما هي رتبة الخبر الأصلية؟
الهدف الوسيطي	يثبت المتعلم مكتسباته ويدعمها
بناء التعلم	عرض الأمثلة من نص القراءة لا تقهروا الأطفال ص27 تستخرج الأمثلة عن طريق المناقشة لا تقهروا الأطفال لا تطفئوا البريق وتسلبوا البسمة من قابلت؟ صديق من قابلت؟ إياك نعبد فأما اليتيم فلا تقهر بعد مناقشة الأمثلة تستنتج القاعدة يجب تقديم المفعول به إن كان اسما له الصدارة في جملة، أو

	كان مضافا لاسم له الصدارة، أو كان ضميرا منفصلا عن عامله، أو مقرونا بفاء الجزاء في جواب "أما" الشرطية الظاهرة أو المقدرة
تقويم بنائي	ركبوا جملا اسمية بتقديم المفعول به مع تنويع الوضعيات
الهدف الوسيطي	يتحكم المتعلم في توظيف الجملة الفعلية مع تقديم المفعول به
المطلوب	إنجاز تطبيقات

إن المتأمل لدرس الأستاذة يخلص من بدايته إلى أن ،أهداف المنهاج التي تصر على تطبيق المقاربة النصية غير محققة تماما، إذ أن الأمثلة المدونة على السبورة والمناقشة من طرف المعلمة ومتعلميها خارجة عن النص تماما.

أما في ما يخص العرض والتقديم ، فكان عن طريق الحوار والاستنتاج، وهذا عن طريق مناقشة الأمثلة على السبورة تم من خلالها استخراج القاعدة بمشاركة جل المتعلمين.لتختم الحصة بتطبيقات شفوية وأخرى كتابية.

إلا أن نوعية الأسئلة كانت موجهة لتحصيل القاعدة ، مما أعطى للطريقة صفة التقليدية التي بموجبها يحفظ المتعلم القاعدة ، ولا يستطيع توظيف حيثياتها في متطلبات حياته.

إن ما لاحظته على هذه العملية أنها تعلم المتعلم قوالب صماء، بإجراءات تلقينية يتجرعها المتعلم تجرعا عقيما ، بدلا من تعلمها تعلما وظيفيا ، كأن توضح المعلمة لهم الغرض من تقديم المفعول به لإبرازه (التخصيص)، ولفت الانتباه إليه.

وقد أجريت بعض التطبيقات البسيطة على المتعلمين بمساعدة المعلمة للتفريق بين الأساليب البلاغية البسيطة في تغيير مواقع جملة بسيطة ، " ذهب الولد إلى الحديقة" "الولد ذهب إلى الحديقة"، "إلى الحديقة ذهب الولد". بعدما أجريت نقاشا بسيطا مع المعلمة وبموافقتها ، طرحت السؤال التالي: هل هناك فرق بين هذه الجمل أم لا؟ فكانت إجابات معظم المتعلمين ، أن ليس هناك فرق في معنى الجمل ، عدا تغيير المواقع فأدركت أنّ المتعلمين في حاجة ماسة لتعلم الأساليب البلاغية المتعددة ، والمناسبة لمستواهم ، وأن ذلك لا يتأتى إلا بوجود نيّة صادقة من المعلم لتلافي هذا النقص سيما

وأن هذا الموضوع سهل. فما كان من المعلمة إلا أن استعملت أسلوب المحاورة والمناقشة للتفريق بين معاني الجمل السالفة الذكر حيث كان معنى الجملة الأولى إجابة عن سؤال ماذا فعل الولد؟ .

أما الثانية التي قدّم فيها الفاعل إجابة عن سؤال من ذهب إلى الحديقة؟ لغرض الاهتمام به. أم الثالثة التي قدّم فيها الجار والمجرور إجابة عن سؤال إلى أين ذهب الولد ؟ وباستعمال التنغيمات المناسبة أدرك المتعلمون الفروقات الموجودة بين هاته الجمل. فتنويع الأسئلة والإجابة عنها عمل بلاغي صرف، يتعلق بتقديم العنصر ذي الأهمية. كذلك الحال في تقديم المفعول به ، وتقديم الخبر عن المبتدأ ، وقد تطرقت لهذه الفكرة في عرض ما جاء في الكتاب المدرسي "كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط " من ظواهر لغوية.

يبدو أن المعلمة لم توسع فكرة التقديم والتأخير بالاعتماد على خبرتها الطويلة أو بالاطلاع على بعض المراجع اللغوية التي تطرقت لهذه الموضوعات بإسهاب ولم تطلع حتى على مقدمة كتاب اللغة العربية ،التي نصح مؤلفوه المعلمين بتوسيع ما يرون أنه بحاجة للتوسع ، وذلك بالاطلاع على المراجع المتنوعة قصد التعمق والتدقيق والبحث:«...أن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونا في أداء واجباتهم المهنية، وسندا تربويا يعتمدون عليه في إعداد دروسهم بما يقدمه لهم من مادة خام مختصرة تكون أكثر نفعا إذا ما وسعت بالعودة إلى مزيد من المراجع قصد التعمق والتدقيق والبحث »[1]، وبذلك صارت سجينة الكتاب المدرسي ولم تجرؤ على الخروج عنه، ولم تتحرر من سلطانه.

وما يجب على المعلم عامة :

- أن يطلع على مجمل الكتب المستعملة في تدريس هذه المادة في هذا المستوى وبدراستها في طرائقها ومواضيعها بهدف الاستفادة منها ، وتحسين طرائقه من خلالها.
- أن يفتش عن مادة جديدة من خلال مطالعاته اليومية فيستثمرها، ويوظفها في خدمة متعلميه.

[1] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، مقدمة الكتاب

- أن تكون له نظرة ناقدة في الكتاب المدرسي الذي يقع بين يديه فينشئ له دراسة تقويمية دقيقة.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي للدرس فلم تغفله المعلمة ، بإجرائها تمارين متنوعة ابتدأتها بالتمارين الشفهية المباشرة ،مطالبة المتعلمين بالإتيان بالأمثلة على القاعدة فما كان منهم إلا أن ركبوا أمثلة مصطنعة تتماشى والقاعدة مثل : وأما السائل فلا تنهر... إياك نستعين...، من صاحبت...، صاحب من وجدت.....

أما التطبيق الكتابي فكان نصيب الإعراب منه الحظ الأوفر : أعرب الجمل التالية: "إياك نعبد ، من قابلت؟". ومن المعلوم أن هذا النوع من التمارين لا يتماشى ومتطلبات المقاربة التواصلية التي تدعو إلى تعليم وتعلم اللغة من خلال مواقف تواصلية حية للابتعاد بالمتعلم عن تكرار تراكيب وقوالب لغوية جامدة، لا تلبث أن تزول من ذاكرته لعدم اقترانها بمواقف استعمالها، ولعدم تلبية حاجة معينة لديه..

لا قيمة لقواعد الإعراب وحدها ، إذ أن تربية الملكة اللغوية لا يتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم دون الاستعمال الصحيح في المواقف التواصلية الطبيعية.

لا قيمة للقواعد النظرية الصرفة ما لم توجّه الجهود إلى تمرين المتعلمين على اكتساب اللغة من خلال أنماط ،ومثل لغوية حية يجري تعلمها الواحدة تلو الأخرى ؛ لأن اكتساب لغة ما يعني اكتسابا لتلك الآليات التي يكون النحو فيها وسيلة لضبط الكلام ،وصحة النطق والكتابة .

دراسة الظواهر اللغوية لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة التدريب عليها، والتدريب يثبت القواعد في الأذهان، ويعد من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية.

التطبيق مهم في عملية التعلم، إذ لا خير في قواعد يحفظها المتعلم دون أن تتبع بتطبيق عملي، إذ «يعد التمرين اللغوي في تعليم اللغات مرتكزا بيداغوجيا، من حيث إنه يسمح بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي.»[1]

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيةّ،ط2، 2014، ص147.

3 -نشاط التعبير الشفهي:

يعد التعبير غاية اللغة إذا ما أخذنا وظيفتها بعين الاعتبار، فعندما تكون وظيفة اللغة تحقيق التواصل بين الناس، فإن هذا التواصل اللغوي لا يكون إلا من خلال التعبير، فكل ما تسمعه من خلال الكلام، أو القراءة هو تعبير، وكل ما تكتبه هو تعبير ، وإن اختلفت أغراضه ، فغاية اللغة هو التعبير . فالتعبير وسيلة من وسائل الإفهام والتواصل عن طريق تبادل ملفوظات تلائم النظام الصوتي للسان المعتمد أثناء التعبير. وغالبا ما يكون هذا التواصل اللفظي (الشفوي) في حاجة إلى مساندة أنساق تواصلية أخرى كالإيماءات ومختلف الأنساق الأخرى

مذكرة نموذجية أعدها الأستاذ المطبق

رقم الدرس	الوحدة	النشاط	الموضوع	المستوى
	الدين المعاملة	تعبير شفهي	خلق المسلم	س 4 متوسط

الأهداف التعلمية: القدرة على:

- التعبير الشفهي عن مضمون النص بإدماج المكتسبات: الإخبار، المجاز اللغوي، الاستعارة
- إدراك أهمية القدوة الحسنة في التربية.
- تناول الكلمة والمشاركة في الحصة بتقديم وجهة نظر أو الدفاع عن فكرة أو توسيعها أو تقويم خطأ.
- التعبير عن الأفكار بسهولة وطريقة منطقية ولغة سليمة

السند التربوي: كتاب اللغة العربية ص50، السبورة.

وضعيات التعلم	أنشطة التعلم
وضعية الانطلاق	أسئلة لمراقبة المطالعة
الهدف الوسيطي	يثبت المتعلم مكتسباته الأولية في فهم النص ويدعمها
بناء التعلم	التعبير الشفهي: تترك الحرية للتلاميذ لتقديم عروضهم تقديم المتعلمين عروضهم المنجزة حيث يتناولون الكلمة لإبداء

	آرائهم من حيث المنهجية والأفكار، واللغة بتصحيح فكرة أو إثرائها، أو نفيها وإثبات غيرها.... تدخل الأستاذ لتوجيه المتعلمين إلى تصحيح أخطائهم وحثهم على الالتزام بالهدوء وتشجيعهم على المشاركة في الحوار ومساعدتهم على صياغة أفكارهم **بطاقة قراءة النص:** العنوان : خلق المسلم نوع النص: قصة قصيرة طبيعة النص: أدبية (نثر اجتماعي) نمط النص: إخباري، حواري **موضوع النص:** يتحدث النص عن إمام مسلم وسوست له نفسه بالمعصية ، ولكن بفضل صحوة ضميره الخلقي والمهني، ووازعه الديني نجا . **أفكار النص:** 1 -اكتشاف الإمام الزيادة في المبلغ الذي رد إليه. 2 -تفكير الإمام في الاحتفاظ بالمال الإضافي 3 -تغلب الإمام على نفسه وإرجاع المال إلى صاحبه 4 -إحساس الإمام بالذنب الكبير الذي كان سيرتكبه وأثره على الناس **المغزى من النص:** القدوة الحسنة لها أثر أفضل من كثير من الدروس **تقليص النص:** دفع الإمام الأجرة فاكتشف أن السائق أعاد له زيادة على المبلغ المفترض لها، قال في نفسه: سأحتفظ بها، عند نزوله أعطى السائق عشرين بنسا وقال له: هذا ليس من حقي، إن المسلم ملزم

	بأن يكون أمينا.فقال السائق: إني أحببت الإسلام وقد أعطيتك المبلغ لأرى كيف تتصرف. شعر الإمام بوهن وهول الموقف وقال: قم قدمت للإسلام بعشرين بنسا؟!
تقويم بنائي	يلخص المتعلمون مضمون النص باستغلال بطاقة القراءة
الهدف الوسيطي	يدعم المتعلم ثروته اللغوية: مفردات وتعابير يتدرب على التعبير من خلال بطاقة القراءة
المرحلة الختامية	قراءة فردية لفقرة ؛للتدريب على آليات القراءة المعبرة المسترسلة
تقويم ختامي	ركبوا نصا بتقليص النص الأصلي
الهدف الوسيطي	يتحكم المتعلم في تقنيات التقليص
المطلوب	ركبوا نصا إخباريا باستعمال الاستعارة ، وجمل حذف منها الخبر

بداية المتأمل لهذه البطاقة المعدّة من طرف المعلم ، يستبشر خيرا لمراحلها ، وخاصة للأهداف المدونة فيها ، والمراد تحقيقها في نهاية الحصة، إذ نرى أنها تتمحور في غالبها على نقاط هامة ، وهي المنشودة والمتقاطعة مع ما جاءت به المقاربة التواصلية بشكل عام وهي:

1 -التعبير التلقائي بلغة سليمة.

2 -القدرة على التبليغ ، والتواصل بالأسلوب الذي يقتضيه شكل التعبير المقصود

3 -القدرة على توظيف التراكيب اللغوية المكتسبة في الحياة اليومية.

يضاف إلى ذلك ما للتواصل الشفوي من أهمية في المجتمع ، فحياتنا الحديثة بما تقتضيه من تخطيط وانتخابات ومجالس إقليمية، ونقابات، وما إلى ذلك، تقتضي أن يكون كل فرد قادرا على المناقشة ، كي يستطيع أن يؤدي اليوم دوره وواجبه في مجتمع ديمقراطي كبير أو صغير[1].

[1] طرق تدريس اللغة العربية والتربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، محمد رشدي خاطر وآخرون، المكتبة الأموية، ط2، بيروت ،1983، ص251.

وما لاحظته أثناء سير الحصة أن تعبير المتعلمين ، كان يسير وفق ما يريده المعلم ، إذ كان في كل مرة يتدخل ليساعدهم على الكلام ، ولكن الكلام ليس الكلام الحر، وإنما كان تدخله في الغالب لتوجيه اهتمامهم إلى نوع من الجمل، كأن يطرح أسئلة للتلميح لهم بالجواب الصحيح، وفي أحايين كثيرة يذكر بعض عناصر الجملة، وينتظر منهم إكمال بقية العناصر، ليحصل المعلم على نص محضر سلفا، يكون المتعلمون قد ساهموا في إنتاجه، ولكن بأفكار ليست بأفكارهم، ولا يستطيعون قوله.

إن الحوار بهذا الأسلوب مبادرة لا تشجع المتعلمين على التعبير الحر ، والتكلم بقدر الإمكان، كما تنص عليه الأهداف المسطرة، وهي أهداف على ما يبدو غير واضحة في ذهن المعلم، لأن المتعلم في هذه الحالة مقيد في حريته وعفويته، وملزم بذكر نص بعينه دون الخروج عنه، والحوار بهذه الطريقة سيكون محدودا ، لا ينمي أي كفاءة تبليغية، ولا ذكاء ، لأنه لا يأخذ بعين الاعتبار طموح المتعلمين وحاجاتهم.

كما كان بالإمكان ، أن يتطرق المعلم ويطلب من المتعلمين ، سرد قصص وقعت لهم في حياتهم اليومية ، ويستثير دافعيتهم لذلك ، ويستخلص من تجاربهم الخاصة ما يخدم الموضوع، ويشجعهم على ذلك.خاصة وكون الموضوع يهدف إلى غرس القيم الأخلاقية الموجودة والملاحظة في مختلف مناحي الحياة التي يعيشها المتعلمون يوميا ، وتكون غالبا محل نقاش الأسر الجزائرية في الغالب.إذ يجب أن يعمل المعلم على« تعرف مواقف الحياة التي تعرض للناس في الاتصال لأداء وظائف معينة، وكل موقف من هذه المواقف له خصائص معينة يمكن أن نتخذها غاية لنا في تعليم التعبير والإنشاء؛ فبدلا من أن ندير تعليم التعبير على أساس من الموضوعات التي تجري في فراغ ، والتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تجري فيه، يمكن توجيه تعليم التعبير والإنشاء نحو هذه الألوان من النشاط اللغوي»[1]

وبالعودة إلى حوار المعلم مع متعلميه، كان تواصله في هذه الحالة (حالة التوجيه التعسفي) تواصلا خطيا أحادي الجانب يتجه من المعلم نحو المتلقي، باعتبار أن المعلم

[1] طرق تدريس اللغة العربية والتربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، محمد رشدي خاطر وآخرون، المكتبة الأموية، ط2، بيروت ،1983، ص15

يملك المعلومات الجاهزة، وأن المتعلم صفحة بيضاء ومستمعا سلبيا لا يحق له الحوار والنقاش والنقد والتفاعل مع المعلم.

لقد ساهمت المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول المعلم في حالة الاستهلاك السلبي والاكتفاء باستقبال المعلومة دون مشاركة في بلورتها ومعالجتها، فما لاحظته على أغلب المتعلمين في حضوري كأنهم يخوضون تجربة الأداء الشفوي لأول مرة في حياتهم الدراسية.

وبمناقشة بعضهم اتّضح لي

- أنه يساور أغلبهم شعور، قبيل الإلقاء، بعدم قدرتهم على مواجهة الحضور
- ميلهم الواضح إلى القراءة بدل الارتجال، وارتياحهم إلى وضعية الجلوس عوض الوقوف
- تعرضهم لحالة الاضطراب والارتباك البادية على ملامحهم خلال التكلم
- غياب شبه تام لاستخدام آليات التواصل غير اللفظي ، حيث كان يستمر المتدخلون في جل الأحوال في وضعية واحدة لا يغيرونها .

وهذه الملاحظات تؤكد لنا نقاطا هامة لعل أهمها:

1 -غياب التمرس ، والتعوّد على التعبير الشفوي الحر، وعلى الارتجال التلقائي كان سببا رئيسيا قاد إلى انتشار مظاهر الخجل والحياء غير المبررة في فضاءات التدريس ، وتهيّب المتعلمين من خوض مغامرة الإلقاء مهما كانت نتائجها وإحجامهم عنها سيؤثر لاحقا على تحصيلهم الدراسي ، وفي ممارسة مهامهم المستقبلية.

2 -جهل المتعلمين بتقنيات الإلقاء ، كان يقف حجر عثرة أمام نجاحهم في التعبير شفويا ، أو الاسترسال في ارتجال الأفكار بشكل مقنع وفعال في مختلف السياقات التواصلية.

لذلك ينصح المعلم بالديمقراطية في تعامله مع متعلميه؛ لأن هذه الديمقراطية تجعل استقبال المتعلمين جيدا، تبعا لإشاعتها موقف الرضا النفسي عن الذات، والثقة بإمكانية

النقاش دون آثار سلبية، وهذا ما يساعد شخصية المتعلم والإنسان عموما، على النمو السليم.

إضافة لنوع الرسالة التي يتلقاها المتعلم ، ففيها ما يحترمه ضمن احترامه تقاليد مجتمعه وأمته، ومنها ما يرفضه لمخالفة سياسة وطنه وثقافة شعبه، لذا ينبغي أن تكون هذه الرسالة مهما تعددت جوابها ، وتنوعت أشكالها من واقع المتعلم وما يشغل تفكيره.

إن استقبال اللغة الشفوية يرجع، قوة وضعفا ، إلى عوامل المكان والموقف والرسالة والهيبة، أو إلى غالبيتها في وقت واحد. فالاستقبال من ذي الهيبة السلبية هو استقبال الخائف ذي الموقف الحذر العالم بزيف الرسالة التي يقدمها هذا المرسل ذو الهيبة الشكلية السلبية ، كأن يكون المعلم فارضا رأيه على المتعلمين ، ولو بشكل غير مباشر، أو كأن يكون سليط اللسان، أو أن يكون حملا بيده عصا ، يهدد بها المتعلمين كما يحدث في غالبية مدارسنا للأسف .

شكل المستقبل في أثناء استقبال اللغة الشفوية لا يدل دائما على تفاعله الإيجابي أو السلبي؛ لأن شخصية المتكلم الحقيقية هي العامل المؤثر في الاستقبال الإيجابي أو السلبي للغة الشفوية .

استعمال الأساليب المتنوعة

ليست الرسالة ألفاظا مفردة فحسب، بل هي أيضا جمل وتراكيب تصنع أساليب إنشائية وخبرية ومجازية وغيرها في قضايا النفي والنهي، والمدح والذم، والاختصاص، وتهدف هذه الأساليب إلى التأثير في المستقبل انطلاقا من طاقاتها البلاغية، وينبغي أن تكون هذه الأساليب مرتبطة بقدرة المستقبل على فهم المراد منها.

اختيار السؤال وتحضيره ،السؤال مهارة اجتماعية، بل هو أهم مهارات التفاعل الاجتماعي..فالتواصل الذي يبنى على الأسئلة والأجوبة أكثر أشكال التفاعل الإنساني أهمية ففي المواجهات الاجتماعية تطرح الأسئلة ويجاب عنها، وبهذه الطريقة تجمع المعلومات، ويشجع المضي في المحادثة[1]

[1] مهارات الاتصال في اللغة العربية، سمر روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل،دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004، ص57

قبل السؤال ينبغي تحديد الهدف منه (ماذا يريد بالضبط من توجيه السؤال؟

عند طرح السؤال تجنب العصبية، سيطر على مشاعر الخجل، اختر الوقت المناسب وظف المثيرات النفسية للدلالة على الاهتمام بالمتحدث، استعمل تنغيمات الصوت لأن خفض الصوت أو ارتفاعه يضفي على السؤال أبعادا نفسية، في الأسئلة الجماعية حاول أن تشارك أكبر عدد من الحاضرين.

خلق المناخ المناسب للاستماع، وذلك كي تتحقق الرسالة لا بد من خلق المناخ المناسب الذي يشجع المتعلم على إرسال و تلقي الرسالة بكل عفوية ، وذلك بتجنب ما يشعر المستقبل بالإهانة أو الاستهتار.وبعض العوامل التي تعوق الاستماع كشعوره بأنه في موضع تقييم، أو أن المعلم والزملاء يتعالون عليه، أو يحاولون التلاعب به أو لا يعيروه أهمية، أو أن رأيه لن يغير من القرار في شيء.

ما ينبغي أن يتوفر في المعلم و المتعلم حتى يستطيعا التحدث السليم، والمشاركة في المحادثة:

1 -القراءة السليمة:معيارها مراعاة قواعد اللغة العربية عامة حسب مستواه.

2 -القراءة المعبرة: معيارها إيصال المعاني المختلفة(الاستفهام، التعجب الاستنكار....) إلى المستمع.

3 -الأداء السليم: معياره نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، استعمال النبر والتنغيم، الوقف ، المرافقات السيميائية.

يقصد بالتنغيم الإطار الصوتي الذي تقال به الجملة بحسب ما يقتضيه المقام التواصلي وهو في اللغة العربية يقوم بوظيفة تمييزية واضحة بين الجمل التقريرية والجمل الاستفهامية، والجمل المنفية، كما يقول الأستاذ تمام حسان: «فالجمل العربية تقع في صيغ وموازين تنغيمية هي هياكل من الأنساق النغمية ذات أشكال محددة. فالهيكل التنغيمي الذي تأتي به الجملة الاستفهامية وجملة العرض غير الهيكل التنغيمي لجملة الإثبات وهن يختلفن من حيث التنغيم عن الجملة المؤكدة »[1]. معنى هذا الكلام أن التنغيم يساعدنا على التفريق بين الأساليب ، وذلك أن الجملة الواحدة قد يكون لها أكثر من معنى في أكثر

[1] العربية معناها ومبناها ،ص126.

من مقام على الرغم من تشابهها من حيث التركيب، حيث يساهم التنغيم ويساعد على إزالة اللبس عن معنى الجملة، وعلى إدراك الفرق بين المعاني .وقد أشار الأستاذ أحمد المتوكل في هذا الصدد إلى أن التنغيم الذي تأخذه الجملة، في العادة ، هو التنغيم المطابق لقوتها الإنجازية الحرفية، بحيث تأخذ الجملة الخبرية تنغيما تنازليا في حين أن تنغيم الجملة الاستفهامية تنغيم تصاعدي. كما أن تنغيم الجملة يختلف باختلاف القوة الإنجازية المستلزمة مقاميا؛ فتنغيم الجملة الاستفهامية المقصود بإنجازها مجرد السؤال يختلف اختلافا بيّنا عن تنغيم الجملة الاستفهامية المقصود بإنجازها الالتماس أو الإخبار أو الأمر...[1].ومثال ذلك لمن نراه يضرب أباه:

أتضرب أباك ؟

فحينما يتلفظ المرسل بهذا الملفوظ ، في هذا المقام التواصلي ، فإن مراده لا يكون هو تحقيق السؤال، بل الإنكار والزجر.فبالرغم من أن هذه الجملة استفهامية في لفظها فإنها لا تحمل معنى الاستفهام وإنما معناها التوبيخ الذي يشتقه المتلقي من التنغيم الصوتي الذي يؤدي به المرسل هذه الجملة.

- **النّبر:**

يقصد بالنّبر الوضوح والبروز الصوتي لفونيم أو مقطع إذا قورن ببقية الفونيمات أو المقاطع الأخرى نتيجة درجة ارتفاع الصّوت.

للنبر دور هام في اللغة ، فكلّ متحدث بلغة ما، يضغط على بعض المقاطع فيها، وكلّما انتقل النّبر من مقطع إلى آخر أدى ذلك إلى تغيّر دلالة الكلمات، أو الصيغة الصرفية أو المعاني في الملفوظات.مثال ذلك الجملتين التاليتين:

أعطيت هندا كتابا. .. 1.

كتابا أعطيت هندا . ..2. بنبر كتابا.

هناك فرق في المقصد بين هاتين الجملتين يحدده المقام.

[1] اللسانيات الوظيفية مدخل نظري ، أحمد المتوكل ،ص56-57

القصد في الجملة الأولى هو إخبار المخاطب بمعلومة جديدة غير متوفرة لديه، لذلك أخّر المفعول. في حين أنّ تصدّره في الجملة الثانية والنّبر عليه آيل إلى أنّ القصد من إنتاجها تصحيح إحدى معلوماته باعتبار أنّ هذه الجملة ردا على الجملة: ينبغي أنّك أعطيت هندا قلما.

- **الوقف:**

هو قطع الصوت آخر الكلمة زمنا ما، أو هو قطع الكلمة عما بعدها، وهو من الظواهر الصوتية ذات الشأن في توجيه المعنى على مستوى التركيب. وهو الذي يساعد على تقسيم الكلام إلى دفعات كلامية، تعتبر كل واحدة منها إذا كان معناها كاملا فعلا إنجازيا.فبمساعدة الوقف نستطيع أن نميز بين الدلالات المختلفة التي تحملها الجملة التالية:

لا بارك الله فيك.

إذا نطقنا بها بدون توقف فالجملة تعني الدعاء على المخاطب بأن لا يبارك الله فيه .أما إذا نطقنا بها بتوقف قليل بعد لا، فيكون المعنى ردا على المخاطب بالنفي على طلبه، والدعاء له بأن يبارك الله فيه.

- **المرافقات السيميائية:**

وهي استخدام الحركات والإشارات أثناء الكلام نحو ، الغمز بالعين والإشارة باليد وتقطيب الحاجبين ،وكل ما يسمح بتحقق القصد الذي نرغب أن نبلغه للمتلقي شريطة إتقاننا لها عند مرافقتها للكلام ، وفهم المتلقي مراد المتكلم من حركة أو إشارة يقوم بها أثناء عملية التواصل.

4 -مشاركة أكبر قدر من الحواس في أثناء التحدث.

5 -تجنب الحركات العشوائية الاستعراضية.

6 -تعلم حسن الاستماع؛ لأن الاستماع الجيد للآخرين جزء من مخاطبتهم.

7 -القدرة على ملاحظة تتبع المستمعين للحديث، وتعديل الحديث بما يلائم ذلك.

8 -لتشجيع المعلم للمتعلم دور هام في ضمان مشاركة جميع المتعلمين في التعبير.

9 -لباقة المعلم وحسن تصرفه وبعده عن التثبيط من أهم العوامل التي تؤثر ايجابيا في تعبير المتعلمين.

10 - التزام المعلم بلغته الفصيحة ،وعباراته الدقيقة الواضحة له أبعد الآثار في نفوس المتعلمين وتأثرهم به تأثرا حسنا مدى الحياة.

هذه عناصر أساسية ينبغي للمعلم أن يدرب المتعلمين عليها ، في وضعيات تواصلية طبيعية ، مأخوذة من بيئتهم ، وما أكثرها .

دور المدرس قد صار ينحصر في توفير ظروف التواصل الحقيقية داخل القسم ويصبح المتعلم محور العملية التعلمية ،ويتقلص دور المعلم إلى مجرد الإشراف والتنشيط، وقد أثبتت التجارب في هذا الميدان أن كلام المتعلم التلقائي، وإن اشتمل على أخطاء ،فإنه لا يستدعي تصحيحا مكثفا مثلما يجري به العمل في الدروس المقدمة وفقا للطرق التقليدية، لأن إمعان المعلم في التصحيح من شأنه أن يؤدي إلى نتيجة عكسية وهي خلق شعور بالإحباط لدى المتعلم ، وإصابته بعقدة الخوف من الخطأ ، وهما شعوران خطيران يتسببان في أكثر حالات الانقطاع عن الدراسة.إنما التصحيح الحقيقي المجدي فعلا هو التصحيح الذاتي الذي يقوم به الطالب عند استعماله اللغة في موقف حقيقي ومعاينته ردود فعل المتقبلين على ما قاله.

4- نشاط التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي هو نشاط تعليمي تعلمي، يمارس فيه المتعلم العديد من المهارات تتكاتف فيما بينها لتشكل عملا منسقا متكاملا، وهو تدريب عملي على التفكير واستخدام اللغة استخداما سليما، يتوافق بين اختيار الموضوعات وعلاقتها برغبات المتعلم وميولاته. فينتقل المتعلم فيه من مرحلة العلم بالقول إلى مرحلة العلم بالفعل والتحقق العملي. فالمتعلم عندما يكتب نصا فهو يستجمع في ذاكرته كل ما أتقنه، ويحاول أن يكسبه في نتاج يخصه، فالكتابة عمل يشعر فيه المتعلم بأنه كائن غني بأبعاده، مكتنز باختباره في الحياة الذي يحاول أن يخرج به إلى الآخرين.

قمت بحضور حصة في التعبير الكتابي عند أستاذ اللغة العربية في قسم السنة الرابعة متوسط فكان سير الدرس وفق المخطط الآتي الذي أعده الأستاذ

رقم الدرس	الوحدة :_01	النشاط	الموضوع	المستوى
	ظواهر طبيعية	3 تعبير كتابي	كتابة نص وصفي	س 4 م

الهدف التعلمي : القدرة على تحرير نص وصفي باستعمال تقنيات الوصف .

السند التربوي : كتاب اللغة ص 71 ، السبورة .

وضعيات التعلم	أنشطة التعلم
وضعية الانطلاق	تقويم مبدئي: مراجعة مكتسبات قبلية : ماهو الوصف ؟ ما خصائصه ؟ تقديم الدرس: ما النمط الذي استعمل في نص المطالعة ؟ بعد أن عرفنا حقيقة الوصف واطلعنا على وصف الكاتب للبركان نتطرق اليوم إلى طريقة كتابة نص وصفي .
الهدف الوسيطي	يثبت التلميذ مكتسباته ويدعمها .
بناء التعلم	قراءة الأمثلة : يقرأ الأستاذ الأمثلة ص 71ويكلف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها. التحليل والاستنتاج: - بأي نمط وردت الفقرة الأولى ؟ والثانية ؟ ما هي الصورة التي نقلها الكاتب لنا ؟ ما هي الأشياء التي ركز عليها؟ فيم تختلف الفقرة الأولى عن الثانية؟ ما هي المؤشرات التي تدل على أن نمط الثانية علمي متأدب ؟ **الاستنتاج :** لكتابة نص وصفي نتبع الخطوات التالية : 1- مقدمة أعرض فيها وصفا مجملا للموصوف . 2- عرض أعرض فيه تفاصيل الشيء الموصوف . 3- خاتمة أعرض فيها انطباعي عن الشيء الموصوف .

	تطبيق : أحمد كهل تجاوز الأربعين سنة بقليل،تراه كل صباح يجوب شوارع المدينة ومعه محفظته التي تحمل الأخبار السارة والمحزنة . يتميز صاحبنا بطول القامة ونحافة الجسم،وخفة مشيته كأنه جندي . لأحمد رأس مستدير تبرز فيه عينان جاحظتان تحت حاجبين كثيفين مستقيمين وفم صغير إذا تكلم كشف عن أسنان شديدة البياض لم يمسسها التسوس بسوء . أحمد لا يوزع الرسائل فقط بل هو يوزع الابتسامات أيضا على كل من يقابله فهو تارة يحيي هذا ويرد على تحية ذاك . إن مظهره يوحي بالاحترام والثقة .
تقويم بنائي	ما هو الوصف ؟ ما هي خصائصه ؟ ماذا أذكر في الوصف الداخلي ؟والوصف الخارجي ؟ ما هو الهدف من الوصف ؟ متى استعمل الوصف ؟
الهدف الوسيطي	يثبت التلميذ مكتسباته ويدعمها .
المرحلة الختامية	تترك الفرصة للتلاميذ لتوظيف الوصف بكل حرية .
تقويم ختامي	ينجز التطبيق 1 ص 72 .
الهدف الوسيطي	يتحكم التلميذ في استعمال الوصف .
المطلوب	إنجاز التطبيق 2 ص 72 .

يبدو أن المعلم قد نجح إلى حد كبير في تطبيق خطوات نشاط التعبير الكتابي بإثرائه المناقشة التي من خلالها استخرج نمط النص المقروء ، وخصائصه بمشاركة المتعلمين وهذا شيء محمود ، باعتبار تطبيقه مبدأ تمحور العملية التعليمية التعلمية حول المتعلم وقد استعمل كل المهارات اللغوية في نشاط واحد باعتبارها مكملة لبعضها البعض ، فقد استمع لكلام المتعلمين، وهم بدورهم استمعوا لمن كان يأخذ الكلمة ، ومارسوا عملية

القراءة والتحدث بكل طلاقة ، واستعملوا الكتابة في إنتاج الفقرة المطلوبة منهم ، وقد أجاد جلّهم في تطبيق تعليمة السؤال، المتمثلة في استعمال الوصف، وحجم المنتج (عشرة أسطر) في التطبيق الأول ، و(ثمانية أسطر) في التطبيق الثاني .

وكانت تعابيرهم مقبولة إلى حد ما، إلا أن فيها بعض الملاحظات التي يجب أن نتطرق لها من بينها:

- مادام الموضوع قد تطرق إلى الوصف فقد لاحظت عند بعض المتعلمين عدم التشخيص في موضوع الوصف، والالتجاء إلى الأوصاف العامة، وأعتقد أن ذلك راجع إلى ضعف الملاحظة وقلة الثروة اللغوية
- كثرة الأخطاء ، النحوية والإملائية ، واللغوية ، والأسلوبية.من بينها: آذان الصلاة (أذان)، تذكير الريح ضربه الريح (الريح مؤنثة). ذالك الرجل (ذلك) . تَوفَّى البطل (تُوفِّي) .أربعة صفات (أربع)، من أفضلَ التلاميذ أفضلِ). التلاميذ الغير ناجحين (غير). سوف لن أنساه (لن أنساه). زجار حيّنا (جزار). صديقتي بوشورى (بشرى) . لم يكملون أعمالهم (يكملوا) . المجاهدون أسياد المعركة (سادة).
- علامات الترقيم تكاد تكون نادرة إلا عند بعض المتعلمين القلائل. أما تصحيح تلك الأخطاء من قبل المعلم فكان روتينيا ، حيث يصحح بعض الأخطاء الإملائية الشائعة ، والنحوية ، إلا أنه اكتفى بكتابة الصواب ظنا منه أنه أتم مرحلة الإصلاح، ولم يتطرق إلى الإصلاح الإيجابي، الذي يكون بمناقشة المخطئ حتى يهتدي إلى سبب خطئه ،فلا يعيده في الموضوعات التالية.فإن تكرار الوقوع فيها يعدّ دليلا على نقص في الشرح، أو خطأ في الطريقة، أو نحو ذلك مما يستطيع المعلم تداركه.

5- التطبيقات اللغوية:

لن تتسم أية نظرية بالمنهجية العلمية، ولن يكون لها أثر أو دور منهجي ما لم ترتبط بالتطبيق؛ فالتطبيق يكشف عن النظرية وعن مدى حضورها والاهتمام بها وتحقيقها،

ولا بد للمحتوى النحوي أن يرتبط بالتقويم؛ لأن التقويم يقود التعليم في سبيل الوصول إلى الأهداف.

إن التطبيقات الشفهية والكتابية ذات بعد تطبيقي إنتاجي؛ وذلك لاهتمامها بمهارتي اللغة الإنتاجيتين (الكتابة، والكلام) فالقراءة والاستماع كما هو معلوم هما مهارتا استقبال وتعلم، والكتابة والكلام مهارتا إنتاج وتطبيق. وبالتالي فإن أردنا الوقوف على التحصيل اللغوي للمتعلم نركز على مهارتي الإنتاج .

وعليه فلا بد أن تقود التطبيقات اللغوية لما تمثله من بعد تقويمي التعليم لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

والتطبيقات اللغوية يحكمها المقام والموقف إن كانت شفهية، ويحكمها السياق إن كانت كتابية. ولكل تطبيق سواء أكان شفهيا أم كتابيا خصوصيته وعناصره ومحدداته وتفاعلاته، وتختلف من حيث الطول والقصر باختلاف الموقف والمقام ، وكذلك باختلاف السياق.ولن يكون التطبيق حيا إلا في مواقف وسياقات حياتية حقيقية، لا أن تكون تلك المواقف والسياقات مصطنعة تقتصر على محاكاة مواقف نمطية لا يعيشها المتعلم .

مذكرة التطبيقات اللغوية من إعداد معلم اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

المستوى: الرابعة من التعليم المتوسط

المحور :شخصيات موهوبة الكفاءة القاعدية: تثبيت المفاهيم المكتسبة

النشاط : تطبيقات

الموضوع:حل التطبيقات ص 68

مؤشر الكفاءة: يقرأ النصوص ويستخرج التراكيب المطلوبة ويحللها ويوظفها

يثبت مفهوم الجملة البسيطة، يميز الجملة المركبة من البسيطة ، يدرك مفهوم الاستعارة المكنية

سيرورة الوضعية التعلمية

وضعية الانطلاق مراقبة الأعمال التحضيرية

حل التطبيق رقم 01 ص 57

1ـ صغائر مفردها صغيرة ، نظير جمعها نظائر ، كان منكبا ضدّها كان ناهضا

2- استخراج الجمل البسيطة وتعيين عناصرها

كان ابن الهيثم عيوفا ، كان منكبا ، قصته مشهورة ، دفع له أجرة تعليمه ، ردها ، خذ أموالك ، أنت أحوج إليها ، تعود

حل التمرين رقم 02 ص 57

1- الجوانب : عيشه لحياة ضنك – اضطراره للدراسة على ضوء المصباح – قضاء النهار على وجبة واحدة – تعقب الاستعمار و السلطات له وإخراجه – إدخاله السحن وذوق مرارته – انعزاله عن الناس - توجه إلى العلم صديقا أما أثرها فكان إيجابيا حيث انكب على طلب العلم وصار فذا من أفذاذ عصره.

2- الضد : حياة ضنكا # حياة سهلة ، سعيدة / يعيش في عزلة # يعيش في جماعة مع الناس

3- شرح العبارات:

يقرأ على ذبالة مصباح : يقرأ على نور خافت ضعيف / يعجز عنه فريق من العلماء : لا يقدر على مجاراته فريق من العلماء / صار فذا من أفذاذ عصره : صار فريدا من نوعه ، صار نابغة

4- استخراج استعارتين:

ذاق مرارة الألم / فروع المعرفة/

5- استخراج الجمل البسيطة:

عاش العقاد حياة ضنكا ، يقرأ على ذبالة مصباح ، تعقبه الاستعمار ، أخرج ، أودع السجن ، ذاق مرارة الألم ، لم يجد خوله من يناصره ، ألجأه الجحود ، يعيش في عزلة ، تغلب على هذه المصاعب ، اتخذ من الكتاب صديقا ،

تهيّأ له من العلم ما يعجز عنه فريق من العلماء ، يعجز عنه فريق من العلماء ، صار فذا.

لم تخرج حصة التطبيقات اللغوية عن كتاب اللغة العربية ، مثل باقي الأنشطة ، وقد تتبعها المعلم بمراقبة أعمال المتعلمين أي الواجبات المنزلية ، لتلي عملية التصحيح بعد

ذلك مثل ما هو موضح في مذكرة الأستاذ بالضبط ، والظاهر أن أغلبية المتعلمين قد أنجزوا أعمالهم المنزلية بجد واهتمام .

والملاحظ على هذه الأسئلة أنها مراجعة لما تناوله المتعلمون من ظواهر لغوية، وبلاغية وهي لا تخرج على نمط الأسئلة الموجودة في كتاب اللغة العربية ، وأن المعلم لم يعدّ أسئلة أخرى غيرها.

الغاية من التطبيق إنما هي تثبيت القواعد اللغوية بصفة عامة في أذهان التلاميذ وتربية العادات اللغوية الصحيحة فيهم، واستعمال اللغة استعمالا سليما في ظل قواعدها الضابطة مجال النطق، قراءة أو تعبيرا، مجال القراءة، ومجال التعبير شفويا أو كتابيا وهذا ما لم يكن في الحصة ، حيث غاب التحاور والمناقشة ، وبدت الحصة كأنها جامدة.

ثانيا : تحليل المقابلة

لعل البداية الصحيحة لتطوير الواقع هي وصف الواقع ومعرفة أبعاده وإمكاناته؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لتصف إجراءات عملية تعليم وتعلم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالمتوسطات باعتبارها الخطوة الأولى في نظري والضرورية في تقويم هذا الواقع، توطئة لتطويره وتحسينه على أساس علمي سليم، وباعتبارها العتبة التي نبدأ منها في تنمية أداء المعلمين ، وإعداد البرامج العلاجية بغية تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بكفاءة عالية في هذه المرحلة التعليمية.

وقد تناولت المقابلة النقاط التالية:

- ما الإجراءات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في التخطيط والتنفيذ والتقويم لتعليم اللغة العربية بالسنوات الرابعة من التعليم المتوسط؟
- كيف يتم تعليم وتعلم كل من أنشطة القراءة ، والظواهر اللغوية، والتعبير بشقيه الشفهي والكتابي، والتمارين (التدريبات بأنواعها)؟
- ما مستوى التلاميذ في التحصيل؟

إجراءات تدريس اللغة العربية بالسنوات الرابعة من التعليم المتوسط باعتبارها حلقة تعليمية، ولأن تعليم اللغة العربية يستكمل مهاراته في هذا المستوى الدراسي بصورة شاملة قمت بدراسة مسحية لبعض متوسطات الولاية (ولاية الأغواط ، دائرة حاسي الرمل، دائرة أفلو) للوقوف بنتائج البحث عند حدود الوصف والتحليل.

1 -عينة البحث:

الهدف من هذا البحث هو معرفة الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المعلمون في أقسام السنوات الرابعة من التعليم المتوسط، لذلك روعي عند اختيار عينة البحث أن تتضمن بعض معلمي ومعلمات اللغة العربية ممن يمارسون ، أو مارسوا التعليم بأقسام السنوات الرابعة متوسط ، حتى يمكن تتبع السلوك التعليمي لهؤلاء المعلمين عن طريق مقابلتهم حتى يمكن إصدار أحكام صحيحة على سلوكاتهم .

كان عدد المعلمين الذين شملتهم المقابلة الشخصية 70 معلما ،منهم 43 معلمة.

عدد التلاميذ الذين شملتهم المقابلة الشخصية وصل إلى ثلاثين تلميذا.

الهدف من إعداد المقابلة هو معرفة الإجراءات التعليمية والسلوك التعليمي الذي يقوم به معلمو اللغة العربية في مستوى الرابعة متوسط، وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة في لقاء فردي بين الباحث والمبحوث ، تتناول واقع تعليم وتعلم اللغة العربية في أقسام المتوسط.

وقد تنوعت أدلة المقابلة لتحقق الشمول والتكامل في المعلومات التي بموجبها نتحصل على معلومات مفيدة ودقيقة تلخص الواقع التعليمي للغة العربية ميدانيا.

تم إعداد أدلة المقابلة من خلال:

- تتبع أهداف تعلم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال مناهج اللغة العربية
- وثائق تحضير الدروس (المذكرات) التي هي أوراق أو كراسات يسجل فيها المعلم دروسه يوميا، لمعرفة هل هو يعد نفسه ذهنيا ونفسيا قبل الدخول إلى القسم؟
- كراسات التلاميذ ، حيث يمتلك المتعلمون كراسات للدروس ، وأخرى للتطبيقات في اللغة العربية تشمل كراسات التعبير الكتابي ،و كراسات التطبيقات اللغوية بأنواعها، وكراسات الواجبات المنزلية وغيرها...

وقبل البدء في المقابلة عمدت إلى تقديم نفسي وشرح المهمة التي جئت من أجلها قبل التعارف مع المبحوث بسؤاله عن اسمه ومؤهلاته، وخبراته ، وذلك لكسب ثقته وتعاونه.

عند مقابلة السادة المعلمين ذكرت لهم أن الهدف من هذه المقابلة هو معرفة واقع تعليم اللغة العربية، والإجراءات التعليمية التي يستخدمها المعلمون؛ حتى يتم تطوير تعليم اللغة العربية على أساس من الواقع الفعلي للتعليم في الأقسام الدراسية ، وتكون هذه المعلومات سرية، الهدف منها علمي بحت.

عند مقابلة المتعلمين ذكرت لهم أن إجاباتهم عن الأسئلة التي توجه إليهم لا تؤثر على درجاتهم ونجاحهم في المدرسة، كما أنها سرية لا يطلع عليها المعلمون ولا الإدارة وأنها تستخدم في البحث العلمي.

تمت المقابلة بصورة فردية بين الباحث والمبحوث، وفي جانب من قاعة الأساتذة بحيث لا يشارك المبحوث أحد عند إبداء رأيه.

ترك الحرية كاملة أمام المبحوث دون مقاطعة له أثناء الحديث

توضيح بعض المفاهيم للمبحوث ، إذا اتّضح لي أنه لم يفهم المقصود من السؤال.

2- العرض والتحليل

القسم الأول: خصائص العينة

- من حيث الجنس والخبرة.

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	27	43	70
النسبة	%38.57	%61.42	%100

من خلال الجدول السابق يتبين أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور وهذا راجع إلى فرص التوظيف التي كانت سابقا في اشتراط وثيقة الخدمة الوطنية، واشتراط معدل القبول ، إضافة إلى اعتبار اهتمام جنس الإناث بوظيفة التعليم ، خاصة اللغة العربية ، إذ نجد في الجامعة نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور .

- من حيث الخبرة

الخبرة بالسنوات	[5-0]	[10-6]	[15-11]	[20-16]	[21 فما فوق
العدد	05	13	28	17	07
النسبة	%7.14	%18.57	%40	%24.28	%10

تتفاوت خبرة المعلمين العامة في التعليم المتوسط المستجوبين ، حيث تتأرجح بين نسبة 07% ،وبين 40% ، وهذا التفاوت يعني أن المستجوبين لا يمثلون صنفا واحدا، مما يجعل نتائج المقابلة أكثر شمولا ومصداقية، ويترجم كذلك ، توفر مناصب الإدارة

من مدير إلى مستشار في قطاع التربية في الآونة الأخيرة حيث توجه إليها المعلمون ممن تتوفر فيهم الشروط القانونية .خاصة الفئتين الثالثة والرابعة.

- خبرة المستجوبين في قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الخبرة بالسنوات	[5-0]	[10-6]	[15-11]	[20-16]	[21 فما فوق
العدد	23	39	08	00	00
النسبة	%32.85	%55.71	%11.42	00	00

غالبية المستجوبين خبرتهم تزيد عن الخمس سنوات ، يرجع هذا إلى إسناد أقسام السنة الرابعة متوسط إلى المعلمين ذوي الخبرة والتجربة، باعتبار أنها أقسام امتحان وتتطلب المعلمين المؤهلين لأن هدف المسؤولين على قطاع التربية هو النجاح وتحقيق النسب العليا لضمان الهدوء والاستقرار .

أما النسب المعدومة في الخانتين الأخيرتين فراجع لكون الإصلاحات لم تتجوز تلك المدة فقد بدأت سنة 2003 فقط .

- من حيث المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ماجستير	02	%02.85
ليسانس في اللغة والأدب العربي	50	%71.42
ليسانس في تخصص آخر	08	%11.42
شهادة الكفاءة الأستاذية	10	%14.24

غالبية المعلمين من حملة شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي، وفيهم من هو حامل لشهادة الماجستير في تخصص اللغة والأدب كذلك ، ومنهم من يحمل شهادة الكفاءة الأستاذية يعني أنه خريج المعاهد التربوية سابقا ، وهذه كلها مؤشرات جيدة يمكن

الاستفادة منها في العمل الميداني. ويوجد ثمانية معلمين ممن لديهم تخصصات أخرى قريبة نوعا ما منها ليسانس في الفلسفة ثلاثة معلمين ،و ليسانس في العلوم الإسلامية ثلاثة معلمين، وليسانس في علم الاجتماع ، وليسانس في علم النفس معلم في كل تخصص.

	العدد	النسبة
مثبت	62	%88.57
متربص	02	%02.85
مستخلف	01	%01.42

يوضح الجدول أن غالبية المعلمين مثبتون ، وأن فئة قليلة منهم لا يزالون في طور التربص ثلاثة فقط، (متربصان ومستخلف)، وهذا راجع إلى الاعتبارات المذكورة سابقا والمتمثلة في إسناد أقسام الامتحان بغية تحقيق النجاح.

القسم الثاني أولا

- أهمية معرفة أهداف المنهاج

هل ترى أن أهداف المنهاج ومقاصده سهلة الاستيعاب، وبإمكانك تحقيقها في مختلف أنشطة اللغة العربية؟

الإجابة	العدد	النسبة
أهداف المنهاج سهلة التحقق ، كل أنشطة اللغة العربية	26	%37.14
ليس لي علم بهذه الأهداف، ولم أفتح المنهاج إطلاقا	04	%05.71
أهداف المنهاج سهلة نسبيا ، إلا أن مستوى المتعلمين يساهم في عدم تحقيقها أحيانا	33	%47.14
أهداف المنهاج تميل إلى الفلسفة أحيانا ، فواضعوها لم يمارسوا مهنة التعليم الحالي	07	%10

من خلال نسب الجدول السابق يبدوا أن هناك اختلافا في تصور المعلمين لأهداف تعلم وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ، وخاصة السنة الرابعة من التعليم

المتوسط ، إذ ظهر لأغلبية المعلمين أن الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية إما أنها واضحة (37.14%) ، أو واضحة نسبيا (47.14%) ، هذا من شأنه أن ينبئ بأن أغلبية المعلمين قد اطلعوا على الأهداف وحللوها واستنتجوا مدى ملاءمتها لهذا المستوى التعليمي، (هذا ما صرح به لي بعضهم بأنهم تناولوها بشيء من التفصيل في اللقاءات الدورية المتكررة رفقة المفتش والأساتذة المكونين) . ويعود سبب الفئة الثانية التي ربطت تحقيق الأهداف بمستوى المتعلمين ،حقيقة يلعب المتعلم دورا لا يقل أهمية عن دور المعلم والمادة التعليمية في نجاح العملية التعليمية ،إلا أن دور المعلم في تنشيطه ، وجعله يواكب الطرق الحديثة في تعلمه هو الأساس لذلك . أما الذين قالوا بأن الأهداف فلسفية في مجملها فأعتقد أنهم لم يطلعوا عليها ، أو مستواهم ومستوى تكوينهم لم يسمح لهم بقراءتها وفهمها. أما الذين لم يطلعوا على المنهاج في الأساس فهم من ذوي الخبرة الطويلة ، الذين لم يتأقلموا مع موجة الإصلاح الحديثة ، ولن يتأقلموا حسبهم ؛ لأنهم مقتنعون بعدم فائدتها وعدم نجاعتها ، وهي مضيعة للوقت ، فقد قال لي أحدهم أي النظام درست أنت ؟ فأجبت بأني خريج النظام القديم ، فقال هذا خير دليل على نجاعته ، وعدم نجاعة التعليم الحالي. فحاولت إفهامه دون تعصب للمستجدات التي يفرضها الوقت الحالي ولكن دون جدوى. والمقام لا يتّسع لذكر النقاش كاملا.

القسم الثاني - ثانيا

1. مرحلة تخطيط الدرس:

تخطيط الدرس، أو تحضير الدرس هو الخطوة الأولى من خطوات التعليم والتعلم، وقد تم جمع المعلومات المرتبطة بتخطيط الدرس في اللغة العربية من خلال الاطلاع على بعض المذكرات التي أعدها المعلم لتقديم درسه ، والاطلاع على دفتر النصوص (القسم) الذي تسجل فيه بعض المعلومات المتعلقة بذلك.

1 -المصادر التي يعتمد عليها المعلمون عند إعداد الدرس

ما المصادر التي تعتمد عليها في إعداد دروسك؟

الإجابة	العدد	النسبة
ذكروا أنهم لا يعتمدون على شيء عند إعدادهم دروسهم سوى	50	%71.42

الكتاب المدرسي.		
ذكر البعض الآخر أنهم يعتمدون على مصادر متنوعة عند إعدادهم الدروس اليومية منها: - كتب اللغة العربية المختلفة - كراسات التحضير للسنوات السابقة - الأحداث الجارية التي تنشر في الصحف اليومية والتلفزة - بعض المعاجم اللغوية - الاطلاع على ما هو موجود في الأنترنت	20	%28.58

اتضح من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من المعلمين أكثر من (70%) يعتمدون في إعداد دروسهم على كتاب التلميذ دون غيره بحجة توفره على المعلومات المطلوبة في تعلم اللغة وهذا غير متطابق بما لاحظناه في حضور الحصص التعليمية ،خاصة في تحضير دروس الظواهر اللغوية، التي يتطلب نجاحها إلمام المعلم بموضوعاتها من كتب أخرى لجعلها ميسرة ، وظيفية مناسبة لمقامات التواصل التي يجيدها المتعلمون.

قد نجد لهم مبررا في تحضير نشاط القراءة إذ يعتمد على النصوص تماشيا مع مبدأ المقاربة النصية ، شريطة أن يلم المعلم بكل جوانبها ، وذلك باستنطاق النصوص وما تهدف إليه وعدم الاكتفاء بالقراءات الاستهلاكية، لاسيما وأن هذه النصوص المقررة تحمل قيما تعالج مواضيع الشباب الحالي وميولاته كمواضيع الأنترنت والهجرة السرية وأمراض العصر المستعصية وغيرها .

أما النسبة الباقية منهم فهم يعتمدون مصادر مختلفة في تحضير الدروس وهي عملية محمودة إذا ما روعي فيها ميول المتعلم وحاجاته ، خاصة ممن ذكروا الأحداث التي تجري في محيط المتعلم والتي يعيشها يوميا ، فتكييف الدروس حسب مقتضياتها يسهم في جعلها مسايرة لمبادئ التواصل الفعال.

2 -تحديد أهداف الدرس

كيف تحدد أهداف الدرس؟

الإجابة	العدد	النسبة
لا يحدد المعلمون أهدافا للدرس، باعتبار أنهم يدركون الأهداف ولا داعي لإثباتها في المذكرات ، والحقيقة يظهرها الميدان ، أما كثرة المستندات مضيعة الجهد والوقت	45	%64.28
تحدد أهداف الدرس من خلال : - قراءة المعلم للمادة التعليمية من خلال كتاب المتعلم ، وذلك بوضع هدفين أو ثلاثة للدرس. - قراءة كتب طرق تدريس اللغة العربية، واختيار بعض الأهداف التي أعتقد أنها تناسب طبيعة الدرس. - خبرتي الطويلة في التدريس تزودني بتحديد الأهداف المناسبة لكل درس - الأهداف موجودة في المذكرات على الأنترنت	25	%35.72

يتضح من هذا الجدول أن نسبة كبيرة من المعلمين لا يلتفتون إلى تحديد الأهداف مهما كان نوعها حيث بلغت نسبة ذلك 64.28% وهي نسبة مرتفعة، وتدل على أن هناك عشوائية في التعليم ، إذ لا بد من تحديد أهدافه حتى لا تصبح عملية التعلم إجراءات غير واضحة، وغير هادفة لدى المعلم والمتعلم، إذ ينعكس ذلك سلبا عليه وعلى تحصيله.

أما البعض الآخر وإن كان قليلا فقد يحدد أهداف التعلم ، ولكن بالرجوع إلى بعض المذكرات ، وحضور بعض الدروس اتضح أن صياغة تلك الأهداف لم تكن واضحة ولم تكن هادفة ، وإنما تصاغ على شكل أهداف عامة تفتقد إلى الوضوح والدقة.

والبعض الآخر يعتمد الاعتماد الكلي على أهداف المذكرات الموجودة على الأنترنت حتى وإن كانت صياغتها غير مناسبة أحيانا حتى لمستوى المتعلمين.

ومما لوحظ كذلك أن بعض المعلمين يملكون معلومات سطحية عن الأهداف ، وبعضهم الآخر لا يستطيع التفريق حتى بين أنواع الكفاءات ومؤشراتها.

وما ينبغي الوصول إليه هو أن الخطوة الأولى في اتجاه تعليم اللغة هي تحديد أهداف كل نشاط يتعلق بها، والتأكد من أن هذه الأهداف ذات صلة بغايات اللغة الأربعة والتي هي فهمها حين سمعها، وفهمها حين رؤيتها مكتوبة ، وتكلمها ، وكتابتها بطلاقة ودقة.

3 -أنواع الأسئلة التي يستخدمها المعلمون ومصادرها:

ما نوع الأسئلة التي تستخدمها في القسم؟ ما مصادرها؟

الإجابة	العدد	النسبة
الاكتفاء بأسئلة كتاب اللغة العربية لوفرتها ، وتنوعها	27	%38.58
يتم تحديد الأسئلة بكيفيات مختلفة هي: - أسئلة من إعداد المعلم، زيادة عن الأسئلة الموجودة في كتاب المتعلم. - أسئلة تربط الدرس ببيئة المتعلم من إعداد المعلم - أسئلة تربط المتعلم بالأحداث الجارية خاصة في التعبير -أسئلة شفهية قبل البدء في الدرس وبعد تمامه للتأكد من الفهم	43	%61.42

تنوع الأسئلة لتشمل الأسئلة الشفوية والكتابية، واعتماد المعلمين على كتاب المتعلم إضافة إلى إعدادهم لأسئلة أخرى أمر جيد يعكس اهتمامهم بالتقويم باعتباره مدخلا لتطوير التعلم ،غير أن فحص هذه الأسئلة التي يضعها المعلمون تشير إلى عدم العناية بنوعيتها؛ حيث اتضح من المعاينة الميدانية لكراسات بعض المتعلمين أنها أسئلة تقيس وتهتم بمستويات الفهم السطحي دون الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق

وتحليل ونقد ،والتي بإمكانها نقل المتعلم من مستوى التحصيل الآلي إلى مستوى التفكير والنقد، وإبداء الرأي والتذوق والإبداع.

4 -الاهتمام بإعداد الوسائل التعليمية

ما هي الوسائل التي تعتمد عليها في تحضير درسك؟

الإجابة	العدد	النسبة
استخدام السبورة وكتاب اللغة العربية	43	%61.42
إضافة إلى السبورة وكتاب اللغة العربية يضيفون: - بعض المجلات والقصص القصيرة من مكتبة المدرسة. - بعض الملصقات التي يحضرها التلاميذ بتكليف من المعلم. - أشرطة تسجيل - قراءة الأحداث الجارية من الصحف والمجلات - مسرحة بعض الدروس خاصة في التعبير الشفهي	27	%38.58

الاهتمام بإعداد الوسائل التعليمية من ناحية المعلم والمتعلم لزيادة فاعلية عملية التعلم وتثبيت المهارات اللغوية ،وهي ملمح جيد من ملامح تعلم اللغة العربية خاصة أن تنوع هذه الوسائل ومناسبتها لموضوع الدرس ،وعرضها في الوقت المناسب أمور جيدة من شأنها تيسير الجهد المبذول في التحصيل لدى المعلم والمتعلم ،فهي تدعيم لجهد المعلم لما لها من أهمية كبرى انطلاقا من المبدأ القائل بأن التعليم يبدأ من المحسوس إلى المجرد يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الصدد: إن أبقى المهارات وأرسخها هي تلك التي تتم في جو تتوفر فيه المرئيات والمسموعات، ومختلف المحسوسات الأخرى التي يتخذها المتكلم موضوعا لحديثه

إلا أنني في البحث الميداني(حضور الحصص التعليمية) سجلت نقصا فادحا في الوسائل التعليمية (أجهزة الإعلام الآلي ، الفيديو التعليمي..... تارة غير موجودة في المدرسة

وتارة أخرى لا يستخدمها المعلم للامبالاته ،أو لعدم معرفته دورها ، أم لقلة خبرته أم لأسباب أخرى؟

5 -الأنشطة التي يحددها المعلمون للمتعلمين عقب الانتهاء من الدرس.

ما الأنشطة التي تحددها لتلاميذك عقب الانتهاء من الدرس؟

الإجابة	العدد	النسبة
الاكتفاء بتكليف المتعلمين الإجابة عن أسئلة الكتاب المدرسي(كتاب اللغة العربية)	38	%54.28
إضافة إلى أسئلة كتاب اللغة العربية ما يلي: - القيام بقراءات خارجية لبعض كتب المطالعة خاصة الموجودة في مكتبة المدرسة وتسمح بإعارتها الخارجية - المشاركة في الأنشطة المدرسية، كالمسرح والمجموعات الصوتية	32	%45.72

من خلال الجدول يتبين لنا أن غالبية المعلمين يكتفون بتكليف المتعلمين بحل التمارين الموجودة في كتاب اللغة العربية ،لكن الاقتصار على حل هذه التطبيقات كواجبات منزلية يشير إلى فقر في الأدوار والأنشطة التي يحددها المعلمون لتلاميذهم عقب الانتهاء من الدروس اليومية، ويحرمهم من ممارسة الكثير من الأنشطة اللغوية على مستوى المكتبات العامة ، والمراكز الثقافية ،هذا على مستوى الأماكن التي توجد فيها هذه المرافق (حسب استطلاع رأي بعض المعلمين) ، وحتى البرامج التلفزيونية المخصصة للترفيه على مستوى تلك المرافق ، وهذا ما يجعل العملية التعليمية محصورة بين دفتي الكتاب المقرر، مما يلجم المتعلم عن البحث. أما عن الأنشطة والأدوار التي يطلب المعلمون من تلاميذهم القيام بها داخل المدرسة (منها ما يشرف المعلمون أنفسهم عليها حسب الاستطلاع) فهي في جملتها مرتبطة بفاعلية التعلم وتنشيط المتعلم ، وتعليمه وتدريبه على التعامل الناجح مع زملائه ، وممارسته اللغة العربية داخل القسم وخارجه استماعا

وتحدثا وقراءة، وكتابة وفي مواقف حية وظيفية، وقد لمسنا هذا في متوسطات الولاية التي تتوفر على قاعات للمطالعة، والأعمال الفنية المختلفة من مسرح ورسم وغيرها.

6 -المهارات اللغوية التي يتم الالتفات إليها عند التخطيط للدرس

ما المهارات اللغوية التي يتم الالتفات إليها عند التخطيط للدرس؟

الإجابة	العدد	النسبة
بعض المعلمين أجاب : - الأساليب السهلة - فهم القواعد النحوية - تحسين الخط - القراءة الجيدة	24	%34.28
- إجادة التعبير بشقيه - القراءة السليمة - توظيف القواعد اللغوية وفهمها	46	%65.72

اتضح من خلال الجدول أن بعض المعلمين لا يعرفون المهارات اللغوية التي يعملون على إكسابها للمتعلمين ، هذا يدل على عدم الوعي بغاية كل درس من دروس اللغة العربية، وأن الإجراءات التخطيطية والتنفيذية للدرس غير موجهة ،وأنها عشوائية ، وقد صرح لي بعض المعلمين أن ما يهم من تعليم اللغة العربية هو أن يعرف المتعلم القراءة والكتابة دون أخطاء ، وما يحيّر حقيقة أن هذا النوع من المعلمين لا يدري أن القراءة والكتابة من مهارات اللغة العربية، خاصة وأن منهم الجامعيون الذين يحملون شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي، كيف لا يعلم مهارات اللغة العربية (الاستماع، الكلام القراءة ، الكتابة) وقد مر بها في تكوينه الجامعي ، وحتى في الندوات التربوية التي يجرونها من حين لآخر؟ ! . وإلا ما فائدتها إن لم تعرفهم بنوع من هكذا معلومات. وحتى كتب اللغة المختلفة تتحدث عن مهارات اللغة .وهذا يطرح أكثر من علامة استفهام.

2. مرحلة تنفيذ الدرس:

تنفيذ الدرس هو الخطوة الثانية من خطوات عملية التعلم ، وقد تم جمع المعلومات المرتبطة بمرحلة تنفيذ الدرس من خلال البيانات التي تم التوصل إليها، ويمكن عرضها كما يلي:

1 -إجراءات التهيئة للدرس

كيف تمهد لدرسك؟

الإجابة	العدد	النسبة
- استخدام الأسئلة المرتبطة بالموضوع - ربط الدرس بدرس سابق عن طريق الأسئلة - استخدام القصة البسيطة كمدخل للدرس - محاورة التلاميذ بتقديم أسئلة موجهة عن موضوع الدرس - استعمال وسيلة إيضاح في التمهيد للدرس.	62	%88.58
يسهم نوع الدرس في استعمال التمهيد من عدمه، أحيانا لا يستعمل التمهيد للدرس	08	%11.42

عدم إهمال المعلمين تهيئة التلاميذ وإعدادهم نفسيا للدرس الجديد سمة تغلب على سلوك المعلمين، وهذا شيء إيجابي حيث يجعل المتعلمين يعايشون الدرس، ويندمجون فيه ويشاركون فيه بفعالية وكفاءة ، واستعمال التهيئة عامل مساعد في توفير الجهد في التأثير على المتعلمين من طرف المعلم، خاصة إن كانت تلك التهيئة مشوقة.

2 -الأدوار التي يمارسها المعلمون داخل القسم في دروس اللغة العربية

ما الأدوار التي تمارسها عادة في درسك؟

الإجابة	العدد	النسبة
أدوار نمطية داخل القسم تتمثل في: - القراءة النموذجية لنصوص القراءة - شرح الدروس وتبسيطها - إدارة المناقشات وتوجيه الأسئلة	41	%58.58
أدوار تتمثل في:	29	%41.42

- توجيه المتعلمين. - دعوة المتعلمين للقيام بدور المعلم في إدارة المناقشات. - تصحيح الأخطاء		

أدوار المعلمين داخل القسم في مجملها أدوار نمطية تقليدية تقتصر على الشرح والتبسيط ، والإلقاء ، والقراءة الجهرية ، وقد لاحظت ذلك أثناء حضوري للحصص التعليمية وهذا ما يتناقض مع أهداف المقاربات الحديثة (الكفاءات) التي تعد المتعلم إلى بناء معارفه بنفسه ، وهو ما يعطيه القدرة على المناقشة والتعليل، وإبداء الرأي وتقييم تعلمه من خلال ممارسة الأنشطة التعلمية ، وما دور المعلم في هذه العملية إلا التوجيه البناء لهذه العملية التعلمية. أما إتاحة الفرصة للمتعلمين وتهيئة الظروف لهم من أجل التعلم الفعال فقليلة في مدارسنا.

3 -الحرية الممنوحة للمتعلمين داخل القسم وحدودها

ما حدود الحرية التي تمنحها لتلاميذك في المناقشة؟

الإجابة	العدد	النسبة
لا يجب أن تمنح الحرية للمتعلمين بحكم سنهم وميلهم إلى العنف بأنواعه (سن المراهقة) ومن مظاهر هذه المعاملة: العقاب البدني والتوبيخ الخصم من علامات الامتحان	38	%54.28
السؤال عما لا يفهم مثل: السؤال عن معلومة، أو معنى كلمة. عرض التلميذ رأيه إذا طلب منه ذلك. المناقشة والتعليل	32	%45.72

الحرية الممنوحة للمتعلمين داخل القسم ضئيلة جدا ، لا تصل إلى سؤال المتعلم عما لا يفهم ، والتشدد وعدم السماح حتى بالحركة، والعقاب بأنواعه أمور شائعة لدى

المعلمين، وهذا من شأنه أن ينفر المتعلمين من المدرسة. وهذا السلوك غير المتسامح وغير المشجع لا يساعد على تنمية سلوك التفكير العلمي والسلوك الناقد، بل إنه يقتل الإبداع لدى المتعلمين عامة ، والممتازين خاصة.

وما اتخذه المعلمون من حجج كعامل المراهقة ، هي في الحقيقة حجج واهية فشخصية المعلم ومستواه وطريقة تعليمه وتكوينه ،ومدى تحكمه في مادته سبل كفيلة بتحكمه في التلاميذ مهما كانت سلوكاتهم.

4 -الدور الذي يؤديه كتاب التلميذ (كتاب اللغة العربية) في عملية التعليم والتعلم)

ما الدور الذي يؤديه كتاب اللغة العربية في درسك؟

الإجابة	العدد	النسبة
يلعب كتاب التلميذ دورا أساسيا في الشرح والتدريبات فهو: - يثري الدرس بالتدريبات والمناقشات المتنوعة - يزود المتعلم بالمفردات اللغوية والشروح ومواطن التذوق الأدبي	37	%52.86
يعلم المتعلم: - الاعتماد على نفسه، حيث يقدم له موضوع الدرس مشروحا. - يقدم له الأسئلة النموذجية والتدريبات المتنوعة	33	%47.14

من خلال النسب المتقاربة يتبين لنا إدراك المعلمين لأهمية الكتاب في مساعدة المتعلم في الاعتماد على نفسه وإن اختلف المعلمون في طريقة التعبير على ذلك، حيث يقدم له الشروح والتفسيرات ، لكن لا مانع من استعمال كتب أخرى مكملة تتماشى وقدراته ، عدا الكتب التي تكون فيها حلول تطبيقاته لأنها تحرم المتعلم من التفكير في حل التمارين وتصنع منه التلميذ الآلي المبرمج ، وتقتل فيه التذوق والإبداع، وتعوده على الكسل.

5 -علاقة دروس اللغة العربية بالبيئة التي يعيشها المتعلم

ما علاقة دروسك بالبيئة التي يعيشها التلميذ؟

الإجابة	العدد	النسبة
يربطون دروس اللغة العربية بالبيئة عن طريق: - استغلال الأحداث الجارية في دروس التعبير - إعطاء أمثلة وتدريبات من البيئة في دروس القواعد - تطبيق دروس القراءة ومضامينها على البيئة ما أمكن ذلك.	33	%47.14
يتم الربط بالبيئة من خلال : - تزويد المتعلمين بالمفاهيم والقيم التي تتطلبها البيئة خارج المدرسة وداخلها كالمحافظة على البيئة، النظافة . - جل نصوص القراءة تضم في ثناياها ما تتطلبه البيئة ، وما على المعلم إلا استنباط ما فيها وتمثيله أمام المتعلمين	37	%52.86

أغلب المعلمين يستقون أمثلتهم من بيئة المتعلمين، خاصة وأن النصوص الموجودة في كتاب اللغة العربية تعالج القضايا المرتبطة بما يعيشه المتعلمون، (حسن المعاملة الهجرة ، الأنترنت....) فهم يستغلونها في التعبير وتزويد المتعلمين بالقيم الأخلاقية الوقاية من الأمراض وغيرها، وهذا ما يتماشى مع مبادئ المقاربة التواصلية في تحديد حاجات المتعلم وربطه ببيئته. إلا أنه لا بد أن أشير إلى نقطة هامة ، وهي كيفية استغلال تلك النصوص ، والأمثلة ، إذ يتطلب ذلك معلما ماهرا يجيد كيفية استغلالها الاستغلال الأمثل لصالح المتعلمين وتزويدهم بالقيم التي يحتاجونها لأجل ذلك ، شريطة مشاركتهم الفعالة .

6 -استخدام المعلمين والمتعلمين للغة الفصحى في التحدث

هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في درسك؟

الإجابة	العدد	النسبة
استخدام اللغة العربية الفصحى في الشرح والمناقشة ، ولا أثر للعامية في القسم وخارجه من قبل المعلم والمتعلم	27	%38.58
استخدام اللغة العامية غالبا من طرف المعلم لتقريب المفاهيم الغامضة استخدام العامية في تعابير المتعلمين الشفهية لأنهم غير قادرين على استخدام اللغة العربية شفهيا ، بينما يستخدمونها في التعابير الكتابية فقط	43	%61.42

اتضح من خلال النسب الملاحظة أن أغلبية المعلمين والمتعلمين يتكلمون العامية خلال الدرس وخارجه ، وهذا يؤكد أنها لغة التدريس، وليست اللغة الفصحى التي تستخدم كلغة للكتابة والقراءة ، وليست للحديث؛ لأن المعلمين لا يتقنون التحدث بها، والمتعلمون ليسوا قادرين على استخدامها في الحديث بطلاقة، فهم لا يتدربون عليها وعلى إنتاجها واستخدامها لا استماعا ، ولا تحدثا ، وهذا ما يسبب عدم تكامل المهارات اللغوية، وقد كانت هذه الملاحظة بادية لي من خلال الزيارات الميدانية ، حيث وقفت على ذلك من خلال محاورة المتعلمين ، وأحيانا حتى المعلمين أنفسهم ، فكيف لمن يعلم اللغة العربية الفصحى أن يتكلم غيرها ومع من يعلمه؟!

3-إجراءات دروس اللغة العربية

يدرس المتعلمون مجموعة من نشاطات اللغة العربية والتي سبق التطرق إليها وهي : القراءة، الظواهر اللغوية، التعبير بنوعيه ، والتطبيقات

وكل درس من هذه الدروس يستعمل فيه المعلم مجموعة من الإجراءات الهادفة يمكن عرضها من خلال تتبع المعلومات التي تم التوصل إليها من أدلة المقابلة للمعلمين ومعاينة كراسات المتعلمين.

ويمكن عرض النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

1 - إجراءات درس القراءة

الإجابة	العدد	النسبة
يبدأ درس القراءة بإعلان اسم الموضوع ،قراءته من طرف المعلم قراءة جهرية نموذجية، أو من بعض التلاميذ الممتازين، ثم يتناوب المتعلمون على قراءة الفقرات ، يتخلل ذلك شرح لبعض الكلمات الصعبة ، ثم إجابة أسئلة الكتاب، تحديد أفكار النص وفكرته العامة ، استخلاص القيم الفنية (البلاغة) .	30	%42.85
يتم نشاط القراءة وفق خطوات مختلفة هي: - أسئلة تمهيدية عن الموضوع ، قراءة جهرية ، قراءات فردية ، عرض الأفكار والشرح، شرح المصطلحات الجديدة ، قراءة جهرية ختامية - طرح أسئلة تقييمية على النص ومعرفة من قام بقراءته في البيت ، قراءة جهرية ، استنباط الأفكار الجزئية والفكرة العامة، من خلال إجابة أسئلة الكتاب، قراءات فردية. - الاطلاع على الواجبات ، قراءة جهرية ، قراءة صامتة من طرف المتعلمين، إجابة أسئلة الكتاب ، تحديد فقرات النص ، شرح المفردات الصعبة، تقديم مغزى النص ، تلخيص النص من خلال أفكاره الجزئية.	40	%57.14

من خلال الجدول يتبين ارتباط مفهوم القراءة عند المعلمين بفك الرموز المكتوبة والفهم السطحي (الأفكار الأساسية، والفكرة العامة) ولا يتعدى ذلك إلى مستوى الفهم

العميق ، إذ يكتفي بعض المعلمين بشرح المفردات الموجودة في كتاب اللغة العربية باعتباره عملا جاهزا لا يحتاج إلى بذل مجهود كبير، وحتى الأسئلة الموجودة في الكتاب لا يزيد عنها بل يختزلها أحيانا.

طريقة تنشيط نشاط القراءة تلك تجعل المتعلمين يحصرون تحليل النص وشرحه من خلال مضمونه السطحي من دون البحث عن مكوناته الفنية والدلالية المختلفة، وحتى شرح الكلمات ، وتحديد أفكاره الرئيسية والتي يعدها المعلم بنفسه ، أو يوجه لها المتعلمين توجيها تعسفيا في أحايين كثيرة لا تعدّان تحليلا كاملا.

عدم تنمية ملكة النقد الصحيح عند المتعلم لا يمكن أن تتنامى إذا لم يزود بأدوات إجرائية تحليلية تجعله يعرف الخلفيات العميقة للنص، ولا يكون ذلك إ'لا بجعل المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية يبذل الجهد، ويفكر، ويبحث.

منهجية تنشيط نشاط القراءة منهجية تقليدية لا تنفتح على الاستفادة من المقاربات الحديثة .

2 -إجراءات درس الظواهر اللغوية

الإجابة	العدد	النسبة
يبدأ درس الظاهر اللغوية بعد درس القراءة ، اعتماد المقاربة النصية ، حيث تستخرج الأمثلة ، تقرأ من طرف المعلم، ثم من المتعلمين ، ثم تستخلص القاعدة لتختم بالتطبيق	39	%55.72
مراجعة الدرس السابق، عرض الأمثلة المستخرجة ، مناقشة الأمثلة ، استنباط القاعدة بمشاركة المتعلمين، تطبيقات شفهية ثم أخرى كتابية شرح القاعدة النحوية ، استخراج الأمثلة، الشرح والتفسير في ضوء القاعدة، إجراء التطبيقات في المنزل.	31	%44.28

من خلال الجدول الإحصائي يتبين أن المعلمين على دراية بمفهوم المقاربة النصية وهم متفاوتون في تطبيقها، وطرق تعليمهم تتأرجح بين الطريقة القياسية ، والطريقة الاستقرائية، ولا حظ للطريقة التواصلية في ذلك ،إلا أن الهدف من تعليم الظواهر اللغوية

لا يتعدى حفظ القاعدة النحوية ، وحظ التطبيقات قليل في الدرس إذ يعتمد في الغالب على التطبيقات المنزلية ،حتى وإن لم تؤتي ثمارها لأن المتعلم قد يلجأ إلى طلب المساعدة من غيره في إيجاد حلولها .

من خلال المعاينة الميدانية تبين عدم اهتمام المعلمين بالتدريبات الفورية ، إذ يصبون جلّ جهودهم في شرح الأمثلة واستخلاص القاعدة من غير اللجوء إلى هذا النوع من التمارين المساعدة على ترسيخ الفهم لدى المتعلم، واكتشاف مواطن الضعف لديه الأمر الذي يساعد على معالجة تلك النقائص في حينها. أما التمارين التدريبية الأخرى فهي تولي عناية بتمارين الإعراب على حساب أنواع التمارين الأخرى .

3 -إجراءات درس التعبير الشفهي:

يعتمد نشاط التعبير الشفهي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط على نص المطالعة

الإجابة	العدد	النسبة
الاعتماد على نص المطالعة المقروء والمحضر سلفا في البيت من طرف المتعلمين . - مراقبة الواجب المنزلي. - تقديم قراءات في الموضوع - مناقشة النص - تقديم بطاقة قرائية للنص - مطالعة النص الجديد وتلخيصه.	43	%61.42
بالإضافة إلى الأعمال أعمال الفئة الأولى يمكن للمعلم أن يحضر نصوصا أخرى ، أو مواضيع مختلفة عن الموجودة في كتاب اللغة، ويكيفها معا ليعالج قضية من قضايا المجتمع والمرتبطة بحياة المتعلمين ، وخاصة الحياة الاجتماعية وما تحمله من انعكاسات على المتعلمين	27	%38.58

مواضيع التعبير مرتبطة بنصوص المطالعة ارتباطا كليا ، أحيانا لا نكاد نفرق بين نشاطي القراءة والتعبير ، إلا أن الملاحظة الميدانية تبين أن مواضيع التعبير ليست وظيفية في مجملها ؛ إذ يعجز المتعلمون على الكلام الفصيح البسيط ، فيضطرون

إلى استعمال العامية في التعبير في مختلف النشاطات ، وكما هو معلوم التعبير الشفهي موجود في كل أنشطة اللغة العربية ، وضعفهم ذاك مرده إلى عدم مرانهم على المناقشة الحرة ، النظرة الناقدة لمختلف الأفكار ، إذ يكتفون بالاستماع إلى كلام المعلم أثناء شرحه فأحيانا يسأل المعلم ويجيب بنفسه، وفي بعض الأحيان يلجأ إلى طرح الأسئلة وتوجيه المتعلم إلى الإجابة عنها دون وعي ولا تفكير. وكما هو معلوم فالقدرة على التعبير وتوظيف اللغة في مقاماتها الطبيعية هي ما تسعى المقاربات الحديثة لتحقيقها وعلى رأسها المقاربة التواصلية ، والتعبير الموجه غير الحر لا يبني تلك الطموحات .

4 -إجراءات درس التعبير الكتابي

الإجابة	العدد	النسبة
ينطلق التعبير الكتابي انطلاقا من نصوص المطالعة دائما، حيث يقرأ نص المطالعة ، وتحدد أفكاره وبعض معانيه، ثم يحدد شكل التعبير (تلخيص، توسعة فكرة، تسجيل رؤوس أقلام.....)	36	%51.42
إضافة إلى ما سبق يتم تدريب المتعلمين على تقنيات كتابة موضوع التعبير الكتابي حسب شكله ، فإن كان الموضوع تحرير نص بأنواعه إخباري ، وصفي ، سردي، حجاجي...، يتم تزويد المتعلم بشرح وتوضيح عناصر الموضوع مقدمة ، عرض ، خاتمة ، أما إن كان شكل الموضوع من الموضوعات الجديدة ، تلخيص ، تدوين رؤوس أقلام ، فسيتم شرح طرقها بإعطاء الأمثلة التوضيحية التي تتناول خطواتها ، على أن يتم تقويم إنتاج المتعلمين حسب خطوات كل منها.	34	48.58%

من خلال تقارب نسب الجدول المبين يتبين أن إجراءات تعليم التعبير الكتابي تكاد تكون نفسها ، حيث تنطلق من نصوص المطالعة كسند يعتمد عليه للبدء في عملية تحرير أي موضوع كان .غير أن بعض المعلمين أثناء معالجتهم لنص المطالعة يحول نشاط التعبير إلى حصة قراءة ، من حيث تحديد أفكاره ، وإطالة الكلام فيها، رغم أن مهارات اللغة

العربية متكاملة ، إلا أنه يسهب في مهارة على حساب مهارة أخرى القراءة/ التعبير الكتابي)

4- مرحلة تقويم الدرس

تقويم الدرس هو الخطوة الثالثة من خطوات تعليم وتعلم اللغة وقد تم تجميع المعلومات المرتبطة به على النحو الآتي:

1 -تصحيح كراسات اللغة العربية

متى تصحح الكراسات؟ وكيف؟

الإجابة	العدد	النسبة
يتم التصحيح خارج وقت الدرس، خارج القسم ، في التطبيق والتعبير ، حيث يستغرق ذلك وقتا طويلا ، وجهدا إضافيا من طرف المعلم، حيث يتم فيه ضبط كل الأخطاء وتصحيحها تصحيحا دقيقا ، بوضع الملاحظة والعلامة	26	%37.14
يقتصر التصحيح بوضع خط أحمر تحت الخطأ اللغوي ، وكتابة الصواب فوقه ، يقوم المعلم بنفسه بهذه العملية. يتم تصحيح التعبير ، والواجبات المنزلية ، وحتى التمارين التطبيقية تارة بالمشاهدة فقط ، وتارة بالتوقيع على ورقة الإجابة	44	%62.86

تختلف طرق تصحيح كراسات المتعلمين والتي تعكس اهتمام المعلمين بالتقويم الذي يعد من أساسيات عملية تعليم تعلم اللغة العربية ، حيث يقوم بعضهم بتقويم الكراسات ومن خلالها يتم تقويم عمل المتعلم ، تقويما يظهر فيه الجدية ، و البعض الآخر يكتفي بالمشاهدة ، والتوقيع أحينا ، متحججا بضيق الوقت، وكثرة المتعلمين في القسم أحيانا أخرى.

والملاحظة التي يمكن الإشارة إليها أنه لا حظ للمتعلم في تصويب أخطائه بنفسه حيث لم يتطرق لها المعلمون إطلاقا.

2 -التصويب في اللغة الشفوية

متى تصوب أخطاء المتعلمين في دروس اللغة الشفوية؟

الإجابة	العدد	النوع
يتم تصحيح الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في القراءة والقواعد ، والتعبير تصحيحا فوريا عند الوقوع فيه مباشرة، ويتم تصحيح كل الأخطاء دون تحديد أو تمييز.	32	45.72%
يتم ترك وقت مناسب للمتعلم كي يتمكن من تصحيح نفسه. يتساهل مع ما قد يقع فيه المتعلم من أخطاء ، ويتم التركيز على الأخطاء الشائعة وفي نهاية الحصة ، ويتم ذلك بمعية المتعلمين.	38	%54.28

يتم تصحيح أخطاء اللغة الشفوية بطرق متفاوتة ، منها الفوري ، ومنها ما يكون في نهاية الحصة ومنها ما يتساهل فيه ، ومن المشاهدة الميدانية لاحظت من يكلف حتى المتعلمين بتصيد الأخطاء الشفوية بطرق مختلفة ، منها دق الطاولة مباشرة عند سماع الخطأ ، دون مراعاة ما يسببه ذلك من اضطراب في الكلام وفقد للتركيز ، ولما استفسرت المعلم في ذلك أجاب بأنه تعمد تلك الطريقة لشد انتباه المتعلمين لمتابعة الدرس (المستمعين) ،و جعل المتكلم (القارئ، المجيب، المتكلم...) يحسن التحدث دون أخطاء. والملاحظ هنا أن بعض المعلمين من هذا النوع يفتقد إلى نظريات علم النفس ، ونظريات التعلم الحديثة بمقارباتها المختلفة.

3 -مصادر الأسئلة التي تلقى على المتعلمين

ما مصادر الأسئلة التي تلقى على التلاميذ؟

الإجابة	العدد	النسبة
أسئلة كتاب اللغة العربية	30	%42.86
إضافة إلى أسئلة كتاب اللغة العربية، يتم تحضير أسئلة من	40	%57.14

طرف المعلم حيث تكون مناسبة لمستوى المتعلمين أسئلة الأعوام السابقة ، سواء أسئلة المعلمين ، أو أسئلة كتب خارجية		

تختلف مصادر الأسئلة التي تلقى على المتعلمين من المعلمين من يكتفي بالأسئلة الموجودة في كتاب اللغة العربية اعتقادا منه أنها كافية ، ومنهم من يضيف لها أسئلة أخرى من إنتاجه ، ومن مصادر أخرى ككتب اللغة المتوفرة في المكتبات الخارجية . وهذا التنوع في الأسئلة يضيف للعملية التعليمية الفاعلية والتقدم شريطة أن تكون هذه الأسئلة في مستوى التطلعات ، بحيث تلبي حاجيات المتعلم التعلمية التي يقيس بها المعلم مستوى المتعلمين ، ومدى نجاعة طرق تناوله لموضوعات اللغة العربية . غير أن الملاحظة الميدانية تبين أن غالبية الأسئلة التي تطرح على المتعلمين تفتقد أحيانا إلى الموضوعية والشروط التي تجعل منها أسئلة بناءة تقيس كل جوانب العملية التعلمية التعليمية ،وقد تنوعت تلك الأسئلة بين الأسئلة الموضوعية وأسئلة المقال البسيط . وأن غالبتها تقيس الفهم السطحي دون قياس مستوى التحليل والنقد بإبداء الرأي والإبداع.

لأجل الوقوف على نوع الأسئلة التقويمية التي تطرح على المتعلمين تم التطرق إلى تحليل الاختبارات الكتابية الخاصة بنهاية السنة الدراسية ، والتي بموجبها يتم نجاح المتعلم أو رسوبه ، وليس المقصود بنجاح المتعلم هو الانتقال من سنة إلى سنة لاحقة ، بل المقصود منه هو حصوله على معدل القبول وهو عشرة من عشرين في مادة اللغة العربية ،مع العلم أن معدل اللغة العربية يحتسب مع التقويم المستمر ، والتقويم المستمر غير خاضع عند المعلمين إلى مقاييس علمية ، أو ضوابط ثابتة ، فهو تقويم عشوائي يخضع لذاتية المعلم ، وميولاته في أغلب الأحيان. لذلك أخذت نقاط اللغة العربية دون احتسابه.

فقد تم أخذ عينة مكونة من 367 متعلما ينشطون في ثلاث مدارس مختلفة حسب ما يبينه الجدول الآتي:

المتوسطة	ذكور	إناث	المجموع العام

أحمد لطرش	35	55	90
بن زيان أحمد	58	62	120
20 أوت	72	85	157
المجموع	165	202	367

من الملاحظ أن عدد التلميذات يفوق عدد التلاميذ في كل المتوسطات المذكورة ، وكان العدد الإجمالي للإناث في كل المتوسطات 202 تلميذة ، بينما كان عدد الذكور 165 تلميذا

المتوسطة	ناجحون	راسبون	ناجحات	راسبات	المجموع
لطرش أحمد	20	15	50	05	90
بن زيان أحمد	28	30	27	35	120
20 أوت	35	37	53	32	157
المجموع	83	82	130	72	367

من خلال الجدول يتبين أن نسبة الرسوب كبيرة عند الذكور مقارنة بنسبة الرسوب عند الإناث حيث بلغت هذه النسبة عند الذكور 49.69% ، بينما بلغت نسبة الإناث 35.64% أما نسبة النجاح عند الذكور فقد بلغت 50.31%، ونسبة النجاح عند الإناث بلغت 64.36%.

أما بالنسبة لنسب كل متوسطة نجد أن نسبة النجاح تكبر وتقل مقابلها نسبة الرسوب كلما كان عدد المتعلمين قليلا في القسم ، وكذلك الاستقرار في الطاقمين التربوي والإداري، ومثال ذلك متوسطة لطرش أحمد بحاسي الرمل التي تعد مثالا يقتدى به فهي تحتل المراتب الأولى على مستوى الولاية في كثير من المرات ، وحتى الوضع الاجتماعي الجيد للمتعلمين ، وكون غالبية الأولياء من الطبقة المثقفة (مهندسين إطارات في الشركات البترولية) يساهم في تحسين عملية التعلم مقارنة بباقي المتوسطات حيث بلغت نسبة النجاح فيها 77.78% لتحتل المرتبة الأولى من بين المتوسطات .أما نسبة

الرسوب فقد بلغت 22.22%. لتليها متوسطة 20 أوت بأفلو بنسبة نجاح تقدر بـ 56.05% وهي متوسطة تضم أحياء شعبية متنوعة ولكن بمستوى أقل من المتوسطة الأولى من حيث المستوى الاجتماعي المعيشي للمتعلمين،ونسبة رسوب قدرها 43.94%. ثم تأتي أخيرا متوسطة بن زيان أحمد بنسبة نجاح قدرها 45.83% ، ونسبة رسوب 54.16% لتعكس ما استنتج سابقا كونها لا تستقر على حال من الأحوال، فهي تقع في حاسي الرمل تضم الحي الشعبي بكل طوائفه ، وهي ليست كالأولى (متوسطة لطرش أحمد) رغم وقوعهما في نفس المدينة ، فهي تعاني من عدم الاستقرار التربوي وحتى الإداري، وتضم متعلمين من مختلف طبقات المجتمع . وهي تعاني الاكتظاظ في الأقسام حيث يبلغ عدد المتعلمين في القسم الواحد أكثر من 40 تلميذا .

بالرجوع إلى ملاحظة النسب فإن أهم ما نسجله في هذا الإطار هو ضعف مستوى التحصيل عند المتعلمين في المتوسطات ، وتعد النسب المئوية السابقة فيما يخص الرسوب والنجاح والمقدرة بـ 58.03% بالنسبة للنجاح، و 41.97% بالنسبة للرسوب حقيقة أن نسبة النجاح أكبر من نسبة الرسوب، لكن ليس بالقدر المطلوب بالنظر إلى نوعية الأسئلة المطروحة ، ونوع النشاطات التعلمية المتناولة طيلة العام الدراسي. وبالنظر إلى الأسئلة التي طرحت في أغلب المتوسطات ، فقد كانت على نمط واحد في طرحها تقريبا حيث تناولت مايلي:

- أعط عنوانا مناسبا للنص
- بين معاني الكلمات التالية.....
- سؤال بسيط عن الفهم تحديد فكرة، أو ذكر سبب ...

البناء اللغوي

- أعرب ما تحته خط في النص
- ما محل الجمل التالية من الإعراب؟
- حول الجملة التالية من صيغة ....إلى صيغة.....

البناء الفني

- سم المحسن البديعي في العبارة التالية.....

- حدد أسلوب النص (وصفي، حواري، حجاجي، سردي)
- إذا كان النص شعري: قطع صدر البيت الأول عروضيا

الوضعية الإدماجية

- تقديم السند .
- التعليمة وتتناول تحديد نوع النص وشكله ، ونمطه مع توظيف ظواهر لغوية مختلفة مع تحديد عدد الأسطر.

الملاحظ على نوعية هذه الأسئلة التقويمية أنها تأخذ نمطا واحدا في جل المتوسطات تقريبا ، إضافة على أنها لا تخرج على نمطية الأسئلة البسيطة التي تقيس الفهم السطحي للمادة ككل ،فهي كما أسلفت ذكره أسئلة لقياس التحصيل وترتيب المتعلمين ومعرفة الناجح من الراسب.

القسم الثالث:

- **المتعلمون**

1 -هل تذهب إلى مكتبة المدرسة؟ وأي الكتب تفضل قراءته؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم أذهب إلى مكتبة المدرسة.	12	%40
لا أذهب إلى مكتبة المدرسة.	18	%60

من خلال الجدول يتبين لنا أن نسبة كبيرة من المتعلمين لا تذهب إلى مكتبة المدرسة ولها حجج كثيرة من بينها ضيق الوقت ، وكثافة البرنامج، وعدم فائدتها، سهولة دروس اللغة العربية لا تحتاج إلى قراءة كتب أخرى، صعوبة وتقلب مزاج المراقب المكلف بشؤون المكتبة. أما من يذهب إلى المكتبة فقد اتضح أنه يقرأ كتبها المتنوعة في كل المواد أما كتب اللغة العربية فيقرأ منها كتب القصص المسلية ، وكتب حلول التمارين المختلفة خاصة كتاب حلول تمارين كتاب اللغة العربية. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم اهتمام المتعلمين بالكتب الخارجية ، في معظمها وهذا ناتج من عدم توعية المعلمين لهم في هذا المجال.

2 - ما الواجبات التي يطلب منك معلم اللغة العربية القيام بها؟

الإجابة	العدد	النسبة
تحضير الدروس قبل تناولها في القسم. إجابة الأسئلة التي في نهاية كل درس من دروس اللغة العربية، التي يتضمنها كتاب اللغة العربية. كتابة درس التعبير الكتابي في كراس التطبيقات المنزلية	20	%66.67
أسئلة يعدها المعلم في أوراق خاصة من اجتهاده	10	%33.33

يبدو من خلال الجدول أن المتعلمين يكلفون بحل أسئلة مختلفة يعتمد في تحضيرها على الكتاب المدرسي ، كما يعتمد بعض المعلمين على واجبات تدعيمية من إنتاجهم لتدعيم تعلمات المتعلمين وتعزيزها، غير أن تلك الأسئلة من خلال ملاحظتها لا تكاد تخرج عن نوعية الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي من حيث النوع وكيفية الطرح.

3 -من الذي يساعدك في حل الواجبات المنزلية؟

الإجابة	العدد	النسبة
أعتمد على نفسي في حل الواجبات المنزلية ولا يساعدني أحد	13	%43.33
أعتمد على نفسي أحيانا ، وأحيانا أخرى يساعدني ،الأبوان ، الأخ الأكبر ، الأصدقاء، أستاذ الدروس الخصوصية .	17	%65.67

من الملاحظ من خلال الجدول أن جل المتعلمين لا يعتمدون على حل الواجبات المنزلية على أنفسهم ، وهذا ما لا يشجع على التعليم الفعال ، وللمعلم دور في هذا الشأن فقد تكون طريقته في معالجة هذا النوع من الواجبات السبب في انتهاج هذا السلوك وقد ذكر بعض المتعلمين أن لصرامة وتشدد المعلم على صحة التمارين ومعاقبة المخطئين ، وإثابة المجدين في تحسين علاماتهم السبب في حلها صحيحة ، حتى دون فهمها أحيانا. فالمتعلم لا ينجز أعماله استجابة لحوافزه واهتماماته، بل ينصب نشاطه نحو النقطة.

أما من فضل الاعتماد على نفسه فراجع إلى عدة عوامل منها أن من بينهم الممتازين في الدراسة ككل ، ومنهم من لديه أحد أفراد أسرته في التعليم وهو يحرص على أن يقوم

هو بحل الواجبات بنفسه ، وقد يتدخل أحيانا لشرح بعض الأمور غير المفهومة فقط. وما يمكن أن

4 -ما تفضل في معلمك؟

ذكر أغلب المتعلمين أنهم يفضلون في معلمهم النقاط الآتية:

شرح الدروس تفصيلا، وإعادة شرحها مرة ثانية وثالثة حتى يتمكنوا من فهمها.

التسامح مع التلاميذ.

العدل في التعامل مع كل التلاميذ.

إعطاء أمثلة سهلة وكثيرة عن قواعد اللغة العربية.

5 -ما الذي لا يعجبك في معلمك؟

عدم وضوح الشرح ، والتحدث بسرعة.

استخدام العقاب البدني والمعنوي.

تكليف المتعلمين واجبات كثيرة ، وعدم تصحيحها.

العمل مع فئة من المتعلمين وترك الباقي .

6 -أي النشاطات اللغوية لا تفضلها؟

أجمع المتعلمون أن حصة الظواهر اللغوية هي الحصة التي لا يفضلونها ، خاصة وأن معلم اللغة يهتم بها كثيرا ، حتى في بقية الأنشطة الأخرى (فأحيانا تجدنا في درس القراءة يطلب منا المعلم إعراب كلمة ويعاقب كل من يخطئ فيها، حيث يصل العقاب إلى درجة التعنيف جسديا وأحيانا معنويا).وهذه الظواهر اللغوية (القواعد) صعبة وتنسى بسرعة.

من خلال الإجابات السابقة عن الأسئلة التي طرحت على المتعلمين يتبين أنهم بحاجة إلى معلم يأخذ بأيديهم إلى التعلم الصحيح الفعال المبني على التسامح ، والعدل ، واستعمال الألفاظ التربوية ، واستعمال الأساليب التي تشجع على حب التعلم .

نتائج البحث:

يمكن تلخيص أهم النقاط التي تم التوصل إليها من أدلة المقابلة وهي كالتالي:

- ضبابية الأهداف في أذهان المعلمين، فإذا كان معلم اللغة لا يتمثل الأهداف المرسومة للمادة التي يقوم بتعليمها انعكس ذلك سلبا على المحتوى وطريقة التدريس، وأساليب التقويم، لأن العملية التعليمية التعلمية منظومة متكاملة تبدأ بالأهداف وتنتهي بالتقويم، مرورا بالمحتوى، والأساليب والتقنيات.
- غلبة العامية على اللغة المستخدمة في تعليم وتعلم اللغة العربية.
- لا يشجع المعلم متعلميه على التحدث باللغة العربية الفصحى ،بعدم استخدامه لها في شرح الدروس ؛ لأنهم ضعاف فيها إضافة إلى سيطرة العامية على ألسنتهم.
- استخدام طريقة الإلقاء، والتحدث إلى المتعلمين بالشرح والتبسيط والتمثيل وحرمانهم من المشاركة الفعالة.
- عدم استعمال الوسائل التعليمية التي تساهم في تفعيل التعلم ، وتنمي رغبة المتعلم في الإقبال على دروسه.
- طرائق تعليم اللغة وتعلمها لا تعمل على تكوين المهارات اللغوية لدى المتعلمين بسبب غلبة الطرائق الإلقائية التلقينية.
- طريقة تقديم النشاطات اللغوية (القراءة ، الظواهر اللغوية، التعبير بشقيه) هي طريقة روتينية مملة لا تساعد على الفهم. وهي طرائق وأساليب تدريسية عقيمة لا تتمحور حول المتعلم واهتماماته، كالإغراق في التلقين والبعد عن الفعالية.
- الأسئلة أثناء الدرس وقبله، وبعده أسئلة تفتقر إلى الدقة والتشويق ، غير مثيرة للتفكير ، ولا تختبر الفهم الحق خاصة في فهم النصوص ومعانيها ومقاصدها. فإذا ما طرحت أسئلة غير مباشرة تتطلب توظيف قدرات عقلية مختلفة نجد المتعلم يقف مشدوها لا يدري كيف يتناولها، لأنه تدرب ردحا من الزمن على الأسئلة البسيطة التي يكون احتمال حدوث الاستجابة السليمة فيها مرتفعا .

- يتم التواصل داخل الأقسام في اتجاه واحد ، بحيث يسيطر عليه المعلم باعتباره المالك الحقيقي للمعرفة ، وهذا النوع من التواصل يسلب المتعلم حريته ويحرمه من التفكير والرؤية الواضحة للمعطيات التي يستقبلها، ويحتفظ بها في ذاكرته إلى غاية إرجاعها.
- عدم خلق فرص للمناقشة والتعاون والتآزر بين المتعلمين.
- المعلمون في حاجة إلى دورات تكوينية ترفع مستواهم في التدريس والتقويم وتدربهم على التفاعل الناجح مع متعلميهم.
- لا توجد مكتبة مدرسية في أغلب المدارس ، وإن وجدت فهي مستغلة للتدريس نظرا لوجود نقص في الأبنية المدرسية.
- تقتصر أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون على الأسئلة التي تقيس الحفظ والتذكر.في جل المؤسسات التعليمية يخضع التقويم إلى ذاتية من هو مكلف بالتقويم، نادرا ما توزع النقط حسب توزيع عادي. تعتمد الاختبارات عموما على الذاكرة، ولا تقيس لا التقدمات المنجزة ، ولا الجهد المبذول من طرف المتعلمين.

- نتائج المتعلمين في اللغة العربية متدنية حيث تتراوح نسب نجاحهم بين 50% و60% ، وقد صرح بعض المعلمين أن بعض المتعلمين لا يستطيعون الاستقلال في القراءة، ولا يستطيعون الكتابة الصحيحة ، أو التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

مقترحات

من الملاحظ أن استعمالنا للعامية في شتى مناحي الحياة ؛ نتكلم بها ليلا ونهارا حتى انطبعت في أذهاننا رغم أننا لم نخلق بها، حتى أصبحنا مهرة في الحديث بها بفضل الممارسة، في مقابل ذلك عجزنا عن الحديث بالعربية الفصحى لعزلها عن مجال

الممارسة اللغوية من الدربة والمران، إلى درجة أن يعجز المتخصصون فيها عن الحديث بها في قاعة الدرس اللغوي وشرح القواعد اللغوية، وما أكثر وقوع اللحن والتحريف فيها من أهلها، رغم حفظ قواعدها وتعليمها، والسبب في ذلك أن القواعد تدرس منعزلة عن مادتها وممارستها.

إن البداية الجادة للإصلاح هي نقل الدرس اللغوي في المستويات التعليمية المختلفة من المعرفة النظرية، والحديث عن اللغة إلى الممارسة العملية للغة، النطق الصحيح في إطار القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتداولية هو السبيل الفعال لتحسين الأداء اللغوي بالعربية، وأهم سبل ذلك:

- الابتعاد عن العامية في العملية التعليمية التعلمية ،وقد قيل في الإستراتيجية التي اتبعها معلمو العربية في بلاد الشام:«والفضيلة التي ينبغي أن تسجّل على هؤلاء الأساتذة في جملتهم عنوا بالكشف عن الملكات الأدبية واللغوية وتفتيحها مع عنايتهم بتدريس المناهج المقررة وكانوا يأخذون طلابهم بالكلام العربي الصحيح في قاعات الدروس، ويقوّمون ألسنتهم عند كلّ لحنة في قراءة أو محادثة أو كتابة، وكلهم لا يضع درجات الامتحان إلاّ بوزن وحساب، فعلى قدر سلامة اللغة وصحة الملكة يقدّر الطلاب، فعاد ذلك على الطلاب أنفسهم بالخير العميم حتّى صاروا يتعايرون باللّحن ويتباهون بالفصاحة والسلامة» [1].لأنّ ممارسة اللغة بصورة صحيحة كتابة وحديثا هي السبيل الأقوم نحو وجود لغة سليمة لا تحيد عن الصواب. لذلك وجب على معلمينا أن يحذوا حذوهم و يستعملوا في تعليمهم اللغة العربية الفصيحة والابتعاد عن العامية لتجنب الفوارق اللهجية لأنّ«التدريس باللغة الفصيحة عندما يتحقق فإنّه يقضي على الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الناس اجتماعيا وتربويا، والتي لا تعتبر من عوامل التقدّم العلمي للعرب»[2]

- الاهتمام بالأنشطة اللغوية التي تعتمد المشافهة ، كالخطابة، وحسن القراءة وفن الحوار، وفن التقديم.

---

[1] من حاضر اللغة العربية، سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، ط2، 1971، ص82.

[2] التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، سمير أبو مغلي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، 1997، ص44.

- ضبط العبارات التي يتكرر استخدامها في الاجتماعات المختلفة من عبارات التحية والتهنئة والعزاء والمواساة والطلب والشكر والاعتذار والاستئذان ....
- أخذ صحة الأداء اللغوي في الاعتبار بعد التدريب عليها في الامتحانات الخاصة باللغة العربية ، ويكون التقييم على لقاء حي فيه حوار ومشافهة، ولا يتم نجاح المتعلم إلا بالنجاح فيه.
- منح فرص للمتعلمين فيما بينهم للقيام بمحاولات تعلمية إجرائية كحل المشكلات ، ولعب الأدوار، يخرج المتعلم بهذا المبدأ من حلقة تعليمية روتينية إلى فضاء مليء بالحيوية والتفاعلية، فحل المشكلات مثلا طريقة تربوية تجعل المتعلم يقف على تفعيل مهاراته ، وقدراته الفكرية قصد حل مشكلة تطبيقية معينة، وكذلك تقنية لعب الأدوار التي تعتمد على التشخيص التمثيلي الدرامي ، والحوار الحي. وهذا ما يساعد على تغيير الصورة التقليدية المتكررة القاتلة للإبداع والتجدد.
- تحفيز المتعلم أن يكون مسؤولا عن تعلمه، وذلك بتوفير المادة اللغوية وفق ظروف ملائمة لاستعمالها، وإحياء روح المبادرة فيه والملاحظة والمناقشة والحوار مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ربط تعليم وتعلم اللغة بالاستعمال اليومي، وبإبلاغ المعنى التداولي للغة المتعلمة شفهيا وكتابيا.
- أن يسود العلاقات داخل قاعات الدرس الاحترام المتبادل بين العناصر المتفاعلة فيها(المعلم والمتعلمون) ، وأن تنطوي على روح الصداقة والتعاون والعطف.
- يجب الاستعانة بكل الوسائل التقنية والاستفادة من جميع الطرق البيداغوجية

وذلك للرفع من مستوى إتقان المتعلمين لعملية تعليم وتعلم اللغة، وتنمية قدراتهم الوظيفية.وهذا يدل على أهمية توظيف مختلف الأدوات التكنولوجية والطرائق التربوية قصد تحصيل مستوى لغوي وثقافي جيد.[1]

- الاهتمام بالتقويم المجدي، باعتباره مبدأ فعالا في عملية التعلم، بحيث يكون تقويما تنبيهيا، وتوجيهيا ، وتربويا يحفز المتعلم على تصويب مساره التعليمي عن طريق استثمار مهاراته اللغوية، وتطوير قدراته التواصلية. يشترط في هذا التقويم أن يكون متعدد الاتجاهات، فهو تقويم للمتعلم ، ولحصيلته اللغوية، و تقويم الممارسة البيداغوجية المتبعة، ليصل إلى تقويم عمل المعلم ، ومدى تحقيقه للأهداف التربوية المسطرة.

- لا تتم هذه الاعتبارات إلا بوجود المعلم المُكوَّن الذي يجيد تطبيقها على أحسن وجه، فتعقد لأجل تكوينه دورات تكوينية تركز على معالجة الأخطاء في الأداء اللغوي وإكسابه المهارة اللغوية ، والمهارة التواصلية كي يدرك دوره بأن يتساءل هل هو يعلم اللغة أو يعطي معارف لغوية. وينبغي أن يشرف على هذا التكوين مكونين أكفاء يستطيعون أن يأخذوا بيده إلى تطوير قدراته وأساليبه التعليمية خدمة للمتعلم ومن بين ما يجب أن يكوّن عليه ما يلي:

1 -الاستفادة من اللسانيات وما تبنيه من خلفيات في وضع طرائق تدريس اللغات ،حتى يكون له تصور سليم وصحيح للمادة التي يدرسها ، وللطريقة التي يعمل بها.فيعد إعدادا جيدا ليكون على أتم الاستعداد العلمي والنفسي والتربوي لأداء مهمته. ويتضمن التكوين الجيد أهم النقاط التالية:

2 -الملكة اللغوية الأصيلة : هي الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف المعلم بتبليغها وإيصالها إلى تلاميذه، وهي «تلك المعرفة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية»[2]. فتكون له بذلك الخبرة الكافية باللغة وطرق تحليلها، فلا يقصر في تحصيل التلاميذ لها فيكسبون ثقته.

---

[1] التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات، اللغة العربية أنموذجا، اليوبي بلقاسم، أطروحة جامعية، مرقونة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، مكناس، 2002، ص67.

[2] الكفايات والسوسيو بنائية، إطار نظري، فليب جونز ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء ، ط1، 2005، ص47.

3 -إطلاعه على أهم فروع اللسانيات : حتى تكون للمعلم خلفية نظرية للطريقة التي يطبقها، يجب أن يكون على دراية بما أقرته اللسانيات وفروعها (علم اللسانيات العام، علم الأصوات، علم النفس اللغوي...)، والأمثلة في ذلك كثيرة منها ما أقرته اللسانيات العامة في كون اللغة بنية متكاملة الأجزاء، فيستطيع بذلك أن يدرس اللغة في شكلها المتكامل والمترابط ، وما تجزئتها في التدريس (قراءة، تعبير، قواعد ...) لم يكن إلا لغرض الدراسة لا غير .فنشاطاتها تكون متكاملة . وما المقاربة النصية المطبقة في الحقيقة إلا تطبيق لمبدأ وحدة اللغة وتكاملها.

و يمكن الاستفادة من علم الأصوات بقسميه الصوتيات والفونولوجيا، بأن الأول يحدد خصائص الأصوات من جهر وهمس وشدة ورخاوة وغيرها من مميزات الأصوات وخصائصها . والفونولوجيا (علم الأصوات الوظيفي) وما تدرسه من وظائف الأصوات ، كتحديد دلالات الكلمات وغيرها.وبهذا يستطيع أن يصحح الأخطاء التي يقوم بها المتعلمون في كلامهم وكتاباتهم .

أما علم النفس اللغوي فيمكن الاستفادة منه في أن يدرك المعلم خصائص المتعلمين ، وما يحتاجون إليه في تعلمهم ، وإدراكه من أن المتعلم ليس صفحة بيضاء يمكن أن يطبع عليها تراكيب لغوية بصورة آلية، بجعله يكرر أشكالا لغوية محددة استجابة لشروط ومثيرات مصطنعة، بل يدرك أن لكل فرد إرادته الخاصة التي تتدخل في أثناء التعلم ، يتعين عليه أن يأخذ تلك الحقائق بعين الاعتبار. فيستطيع توصيل المعلومات إلى تلاميذه وفهمهم مراده في كل سهولة ويسر.

معرفة أو الاطلاع على هذه المعارف اللسانية تفتح أمامه آفاقا رحبة، يستطيع من خلالها التحرر مما كانت تفرضه الطرائق التقليدية ، من التقيد بطريقة معينة أو عدم الخروج عن مذكرة الدرس. فالمعلم المكون في الحقيقة قادر على القيام بمبادرات شخصية لأنه « مهما يكن من أمر فإننا نقدم لك النصيحة التالية، إن أي طريقة مهما تكن جذابة لك ومهما تبدوا مفيدة لك، فإن أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، واختيارك ومراجعتك لها، وبديهي أنك لا تستطيع أن تعلم تعلما فعالا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنك أن تختار عليه ما تراه من طرق ، وما لم

يكن هذا الأساس في نظريتك ، فإنك سوف تصبح منقادا لطريقة واحدة من التفكير، بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي»[1]

4 -فن التدريس (ملكة تعليم اللغة) وهي أن يكتسب المعلم ملكة كافية لتعليم اللغة وتحوي عناصر ينبغي أن يطلع عليها المعلم قبل وأثناء عملية التعليم والتعلم منها العناصر اللغوية التي ينبغي أن يعتمدها في التدريس حتى يمكن أن تصل إلى أذهان المتعلمين، المحتوى الذي يحتاجه المتعلم، كيف يمكن أنه يشجع المتعلم ويحثه على ضرورة التعلم أو الاكتساب اللغوي؟ .هذه العناصر تساعد المعلم أن يكون باستطاعته التعرف كيف يدرس ليجعل من كم المادة ونوعها مثمرة عند التلاميذ. وعليه أن يكون دائم الاطلاع لإنماء معارفه .لأن الاطلاع المستمر على المستجدات التربوية والعلمية يجدد المعارف باستمرار ويتماشى مع متطلبات العصر ، فيستفيد من ذلك في تطوير طرائق التعليم وتنويعها.على أساس معرفة أساسيات اللغة ، ومتطلبات المتعلمين، وحاجاتهم واهتماماتهم، ومطالب المجتمع الذي يتفاعلون معه، كما يتناول طرائق تدريس اللغة وتكوين المهارات اللغوية، وأساليب تقويم التحصيل اللغوي.

5 -ضرورة استعمال الوسائل التعليمية في تعليم اللغة: الوسائل التعليمية هي جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في المواقف التعليمية المختلفة ، من أجهزة وأدوات ومواد تستخدم ضمن إجراءات استراتيجيات التعلم وذلك لتوصيل الأفكار والحقائق إلى التلاميذ، لما تحدثه من تدعيم لجهود المعلم ، لتصبح رسالته أكثر فاعلية ونجاعة، فهي تثير اهتمام المتعلم ، وتجعله يدرك الألفاظ بمدركاته الحسية المادية، وتقدم لع الخبرات التي لا يسهل الحصول عليها، وتقدم له مشاهد حياتية حقيقية كالأفلام والتمثيليات التي تقدم بأساليب لغوية تستعمل فيها الأساليب اللغوية مرتبطة بسياقاتها الطبيعية .والوسائل التعليمية كثيرة منها الحاسوب والفيديو وغيرها وهي متفاوتة في فوائدها «أما وسائل الإيضاح الأخرى فلعل أحقها بالعناية الأشرطة المصورة التي تشتمل على حوار باللغة الفصحى، فتقدم للتلميذ الصواب والملاءمة في الوقت نفسه، وتخرج اللغة من محبسها

[1] أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة عبدهالراجحي، على أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص34.

في الكتاب إلى فسحة الحياة النابضة...فيسهل عليه اكتساب اللغة في الحياة الطبيعية التي تتضح فيها أبعاد مقام الاستعمال بوضوح ظروف الاتصال»[1]

يمكن للمعلم المكون أن يتحرر من قيود المذكرة فيعلم اللغة حسب مقام التواصل

تعليم اللغة مقاميا

لطريقة تعليم اللغة وتعلمها أهمية كبرى في تشويق المتعلمين وجذبهم إلى المادة واستساغتهم لها، ومن ثم تمثلها واستيعابها واستخدامها في مواقف الحياة.والمعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما بطريقته ، وأسلوبه، وشخصيته، وعلاقاته مع تلاميذه.

طرائق التدريس متعددة ، يستطيع المعلم أن ينتهج منها ما يناسب درسه ، ويستطيع أن يكيف منها ما يشاء وفق الأجواء والمستويات التي يتفاعل معها، وليس عليه أن يبقى حبيس ما تمليه عليه مذكرة الدرس ، لذلك ارتأيت أن يكون تعليم اللغة وفق ما يمليه مقام التواصل ، الذي تنجز فيه وتحقق اللغة .

تعليم اللغة العربية ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة لها ، وإنما يكون ذلك بجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادة التعليمية التي هي الهدف، لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات، ولكن إكسابه المهارات ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها فالمعرفة «هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان المعلومات، فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلّم، والمعلم هو صانع تقدمه»[2]

اللغة مقامات، والمقام: مضمون عملي لفكرة ما قد يكون نفسيا أو اجتماعيا أو عمليا. وغاية تعلم اللغة هو ممارستها في كل شأن من شؤون حياتنا، والممارسة : تطبيق عملي في مواقف حياتية [3]، فالاتصال الشفهي خير دليل على أبعاد المقام ، فهو عملية لحظية باتجاهين ،المتكلم الذي يملك زمام الإنتاج اللغوي ومهاراته، والمتلقي المستمع الذي يعي مضمون الرسالة وكلاهما متفاعل إيجابي نشط.فبينما يقوم المتكلم (المعلم) بتشفير رسالته بما يناسب من ألفاظ وعبارات، يتلقاها المتلقي (المتعلم) بالتفسير وفك التشفير وكلاهما

[1] تعليم اللغة بين النظرية والتطبيق، تمام حسان، مجلة المناهل، الرباط، عدد 14، 1979، ص123.

[2] فن التعليم وفن التعلم، ماكنري نورمان، ترجمة أحمد قادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص 37.

[3] علم اللغة التعلمي ،استيتية، سمير شريف، دار الأمل للنشر والتوزيع الأردن، 1990، ص 42.

يعيش المقام نفسه في لحظته وساعته.وبالإضافة إلى الرسالة الشفهية هناك مرافقات صوتية مساعدة على فهم الرسالة. مثل: النبر، والتنغيم، وكذلك مرافقات جسدية من خلال حركة الجسد والوجه، وإيماءات العيون، وتكون هذه كلها مفاتيح الرسالة.

إن خضوع تعلم وتعليم اللغة العربية للطرائق التي تطبق في جميع المواد المقررة يجعلها جسدا بلا روح، حيث إن إمكانيات هذه الطرائق محدودة في رفع مستوى التحصيل اللغوي عند المتعلم ، والمنهج التداولي يختلف عنها في كونه يؤطر العملية التواصلية في خلق الانسجام بين عناصرها الملقي ، المتلقي ، الرسالة، القناة ، المقام.

إن مراعاة المقام تكسب المتكلم القدرة على التأثير ويوفر له شرطا مهما من شروط الخطاب ، حيث يخاطب المعلم المتعلم، فيحرص المتعلم في خطابه مع معلمه على مراعاة مقامه العلمي ،ومراعاة حاله، فلا يخاطبه إلا بما يليق به وبمقامه. وخطاب المعلم للمتعلم خطاب نصيحة ووعظ وإرشاد ،وهو خطاب تتعاقب فيه التعابير تارة بالطلب، وتارة بالأمر والنهي، وتارة بالخبر. ومثل هذه الأساليب لا نستطيع أن نفهم دلالتها الوعظية والإرشادية إلا من خلال المقام الذي قيلت فيه، ومعرفة حال متكلمها.

للمقام أهمية في معرفة أسرار التراكيب اللغوية وأحوال المخاطبين، والدور الذي يلعبه في تشكيل المعنى ؛ لا بد للمناهج المدرسية أن توليه عنايتها. إذ كثيرا ما نجد بعض المتكلمين عندما نراجعه في المعنى الذي يقصده يبادرك بالقول: أنا لم أقصد ذلك وإنّما أقصد كذا. ولربما احتاج إلى الاعتذار عن خطأ بدر منه، أو التماس حاجة فلا يجد سبيلا إلى التعبير عنه فينصرف لسانه إلى غيره.

ينبغي أن تكون هناك فلسفة لغوية جديدة تجعل المتعلم يجيد فيها فن القول واستخدام اللغة استخداما صحيحا، فيستطيع أن يتحدث بكلام بليغ في كل مناسبة مقتضاة ،وفي كل مقام يجد نفسه فيه. ويستطيع أن يعبّر عن مراده ومقصوده في أي غرض شاء.وأمثلة ذلك كثيرة منها من خلال المقام ،يتم تدريب المتعلمين على فهم أسلوب الاستفهام ،وأسلوب التمني، وأسلوب النداء، وأسلوب الأمر، وأسلوب النهي، في أسهل صورة، لأن أسماء الاستفهام تخرج عن معانيها الحقيقية إلى معان أخرى يقتضيها المقام،ويحددها ، وتمثل شرطا إضافيا في جعل الأداء اللغوي التربوي فعالا وظيفيا.فيستطيع المتعلم من خلال ذلك

أن يكتسب من اللغة ما يكفيه لاستعمالها استعمالا صحيحا نطقا ،وأبنية، ومفردات وتراكيب، وأعاريب، وتعبيرية في الأداء وبيانا عن المعاني.

تعويد المتعلم الأفعال الإنجازية غير المباشرة لتعليمه تأويل الحديث ، ويتم ذلك بالعناية بمقام التواصل، فتأويل أي فعل كلامي لا يمكن أن يحصل على الوجه الصحيح، ما لم نراع الموقف الذي أنجز فيه، لأن الفعل الكلامي الواحد يمكن تحقيقه بواسطة عدة صيغ تختلف عن صيغته اللغوية المعروفة ، الطلب مثلا، يمكن التعبير عنه بصيغ مختلفة؛ منها ما هو صريح مثل :ناولني الملح، ومنها ما هو بصيغة الاستفهام: هل تستطيع أن تناولني الملح؟،إذ أنّ الاستفهام غير مراد المتكلم، بل هو طلب مهذّب يؤدي معنى فعل إنجازي مباشر هو ناولني الملح، ومنها ما هو بصيغة النفي: ليس عندي ملح.وهو يؤدي تأدية سابقه.إذ أنّ كل صيغة يتطلبها مقام معين.

وكذلك اعتماد الافتراضات المسبقة لما لها من أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ، إذ لا يمكن تعليم المتعلم معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتم الانطلاق منه والبناء عليه. فإذا قلنا: صار محمد قويا، فإننا نفترض أنه كان ضعيفا قبل ذلك الحكم. وإذا قلنا كان محمد قويا؛ فذلك يفترض ضعفه الحالي، وإذا ما قلنا : ظننت محمدا قويا؛ فالافتراض المصاحب لهذا القول إنه ليس قويا الآن، بل هو ضعيف.

على الرغم من التقدّم الكبير الذي حصل في ميدان البحوث اللغوية اللسانية فإنّ عملية التعليم والتعلّم ما زالت ترتكز على الجوانب الشكلية للغة. ونحن نعلم أنّ غاية تعلّم اللغة هي ممارستها في كلّ شأن من شؤون حياتنا، ولا يمكن فصلها عن المقام، لأن اللغة وليدته، فلا تؤخذ بعيدا عن الظروف المتعلقة بالبيئة، والمتكلم والمستمع ، وللمقام دور محوري، وأثر بالغ في إنتاجنا اللغوي شفهيا كان أم كتابيا، كما وتتدخل في ضبطه منظومة القيم، والنظم الأخلاقية ، والاجتماعية.

وما يلاحظ اليوم في طرق التعليم الاهتمام بالنحو وربطه بالعامل والحركات الإعرابية، وحصر البلاغة واختزالها في البحث عن الصور والوجوه البلاغية جعل أبناءنا يفقدون القدرة على استخدام اللغة كأداة تأثير بل اكتفوا بحفظ القواعد وتكديسها في الأذهان دون استخدامها الاستخدام الصحيح، وقد توصّل العلماء قدماء ومحدثين

إلى أن معنى الجمل في اللغة العربية يستنبط من خلال المقام ، حيث لا ينحصر في صيغها الشكلية والصورية، بل يتعدّاه إلى معان أخرى مستلزمة. ولا يتم ذلك إلا بربط النحو بالبلاغة بحيث يكتسب المتعلم القدرة على استعمال اللغة وليس القدرة النظرية، فالنحو من هذه الناحية هو صورة اللغة وبنيتها، أمّا البلاغة فهي استعمال اللغة واستثمار نظامها في الحياة اليومية" [1].وبذلك تستخدم اللغة مقاميا، فتدغم سلامة التركيب وجماله وإصابة المعنى في آن معا. «والدرس الذي يخطط في ضوء علم النحو الشكلي لا يمكن أن ينافس في فائدته الدرس الذي يخطط في ضوء تعليم اللغة في مقامات حقيقية ذات دلالة ومعنى لدى المتعلم وكيف يتعامل مع هذه المقامات في حياته الشخصية والعملية، ولعلنا لو فعلنا ذلك لجعلنا تعلّم النحو عندهم، معنى مقاميا اتصاليا تأثيريا مقنعا »[2]

ومثال ذلك الفرق الموجود بين من يعلم لن أداة نصب ، وبين من يعلمها لغاية وظيفية في المقام الذي ترد فيه وهي أداة نفي في المستقبل وإن كان لا يهمل أنها تنصب الفعل المضارع.

فالأول يهتم بإعرابها وإعراب الفعل المضارع بعدها، وإذا سألته عن موضع تطبيقها يقول : كي يتمكن التلميذ من وضع هذه المعرفة موضوع التطبيق، فينصب الفعل المضارع بعد لن حيث يقرأ أو يتكلم أو يكتب. ويخطئ في تركيب النفي في المستقبل فقد يقول : سوف لا أفعل كذا ، أو سوف لن أفعل كذا ،بدل لن أفعل كذا أما الثاني فيهتم بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه لن .وإذا ما سألته يجيب : نريد أن يتعلم التلميذ لن لكي يتمكن من توظيفها في لغته، أي فهم صيغة النفي في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة أو يراها مكتوب ة، واستعمالها بشكل صحيح شفويا أو كتابة حين يحتاج إلى ذلك. وهذا الاستعمال الصحيح يتضمن نصب الفعل المضارع بعد لن، ولكن الهدف هو إتقان أسلوب النفي في المستقبل، حيث يفهم ويستعمل عبارات كالتالية: لن أذهب إلى البيت معك. لن أهمل واجباتي... وليس نصب الفعل المضارع.

---

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية ،صالح بلعيد، دار هومة،ط3، الجزائر،2000.ص79-80.

[2] الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى ، **الشروق، ط1، 2003**ص191.

إن دراسة التراكيب اللغوية بمعزل عن محيطها لا تحقق أهداف التعبير والتواصل وغاياتهما، ولا يفرق الأداءات المختلفة عن بعضها ، لأن اللغة واقع اجتماعي حي وأبنيتها تحدّد أولا على أساس أنها علاقات وأنظمة داخلية تتأثر بما يكتنفها من مؤثرات خارجية ، ثم على أساس أنها وسيلة للتواصل.ونحن نهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية صحيحة في مختلف شؤون الحياة. وهنا تأتي أهمية ربط النحو بالبلاغة بنظرة الوصل لا الفصل وهو ما يسمى بالنظم عند إمام البلاغة العربية عبد القاهر الجرجاني حيث يقول: "وليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها..."[1]

ونجده في موضع آخر يؤكد على معاني النحو في ارتباطها بالبلاغة في قوله:" فقد لا تدرك الفرق في المعنى بين قولنا –أنا ما سمعت- و-سمعت أنا- لكن علم المعاني هو الذي يعلمنا هذه الفروق.ويوقفنا على المعاني المتباينة بين كل من هذه التراكيب، لذلك قالوا: إنه علم معاني النحو"[2].

إن تعليم القواعد والتراكيب مقاميا يقتضي توجيه تعليم النحو على نحو يصبح المتعلمين معه يجدون أبوابا مستقلة في مقام الاستفهام ، وفي مقام النداء ومقام الأمر وفي مقام النهي ومعانيهما المجازية الناتجة عن اختلاف المقامات والأمثلة كثيرة في ذلك:

في النداء مثلا:عند مناداة محمد (أستاذ) من قبل زميل له في مثل سنه علاقتهما متينة يقول يا محمد.

إذا كان تلميذ من تلاميذه يناديه يا أستاذ محمد ،أو أستاذ محمد ،ولو أنه ناداه باسمه مجردا محمد ،لما أدرك الأستاذ أنه هو المقصود بالنداء.

[1] دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني: تحقيق الدكتور ياسين الأيوبي- المكتبة العصرية- صيدا – بيروت – الطبعة الأولى (1421هـ / 2000م)ص64

[2] نفسه، ص64

ما نلاحظه في هذه الحالات أن جمل النداء هذه صحيحة في ضوء قواعد النظام في اللغة العربية، ولكن صحة الاستعمال تتوقف على عنصر آخر غير لغوي، يتعلق بالمقام الثقافي والمقام الاجتماعي.

في الاستفهام: تخرج أسماء الاستفهام عن معانيها الحقيقية إلى معان أخرى مثل التمني التهكم، الوعيد، التقرير، التكذيب، الاستبطاء.

إذا قلت هل لي من شفيع؟ [1] في مقام لا يسع إمكان التصديق بوجود الشفيع امتنع إجراء الاستفهام على أصله ، وولد بمعونة المقام معنى التمني.

إذا قلت لمن تراه يؤذي الأب: أتفعل هذا؟ امتنع توجه الاستفهام إلى فعل الأذى ، لعلمك بحاله ، وتوجه إلى معنى الإنكار والتوبيخ.

إذا قلت لمن جاءك: أجئتني؟ امتنع الاستفهام عن المجيء ، وولّد بمعونة القرينة معنى التقرير.

إذا قلت للمتعلمين:ألا تكتبون؟ امتنع الاستفهام ، وتوجه إلى معنى الأمر.

ألا ترضى أن تكون طبيبا؟ تحمل هذه الأداة ملاطفة في صيغة الاستفهام، فالفعل الإنجازي هنا غرضه التأثير على المتلقي، وحثه على المثابرة والاجتهاد.

وأسلوب الأمر يخرج معناه الحقيقي إلى معاني التهديد ، التعجيز، التسخير، الإهانة.

إذا استعمل على سبيل التضرع كقولنا: اللهم اغفر وارحم تولد معنى الدعاء.

وإذا استعمل على سبيل التلطف كقول أحد لمن يساويه في المرتبة :افعل بدون استعلاء ولّدت الالتماس.

قولك لشخص: ناولني الكتاب من فضلك، المنجزة في مقام محدد يخرج معناها من الطلب إلى معنى الالتماس وهو ما تفيده القرينة من فضلك

وأسلوب النهي إلى معاني التهديد، الدعاء، التضرع

إذا قلت لعبد لا يمتثل لأمرك: لا تمتثل أمري امتنع طلب ترك الامتثال لكونه حاصلا وتوجّه إلى غير حاصل وتولّد منه التهديد.

[1] مفتاح العلوم، السكاكي: تقديم وتحقيق الدكتور عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 2000 ص416

كما يخرج النهي إلى الدعاء إذا استعمل على سبيل التضرع والابتهال، كقول المبتهل إلى الله، لا تكلني إلى نفسي.

من الملاحظ أن الميل إلى اعتماد الأساليب الإنشائية تمنح المتكلم حريّة ومجالا واسعا للتعبير، والإقناع، والتأثير باللجوء إلى استعمال أساليب مختلفة من نهي، وأمر، ونفي واستفهام. ومثل هذه الأساليب كما رأينا لا نستطيع أن نفهم دلالاتها الوعظية والإرشادية وغيرها إلا من خلال المقام الذي قيلت فيه ومعرفة حال متكلّمها.

وهذا ما يساهم في تدريب المتعلمين على فهمها في أسهل صورة ممكنة ليتمكنوا من استعمالها بالكيفية الصحيحة التي يحتاجونها في مختلف مناحي الحياة.

ومن كل هذا فعملية التواصل في العملية التعليمية التعلمية المستخدمة للأمر والإنشاء تعتمد على ملفوظات إنجازية من شأنها أن توصل المقصود إلى المتلقي فيجني الفائدة المنوطة بها حسب قصد المرسل منها الإقناع والتأثير. فالأمر والنهي يقابلان الأمريات بالمصطلح التداولي، والتقرير يقابل التقريريات، والاعتذار والشكر والاستعطاف في مقابل البوحيات.

ويظهر كذلك في خروج الصيغ المعروفة "الجملة التقريرية، الجملة الطلبية، الجملة الاستفهامية، الجملة التعجبية" في أغلب الأحيان عمّا وضعت له أصلا لتفيد معان أخرى عديدة يفرضها السياق، وهذا ما نأمل في تحقيقه من أجل إكساب المتعلم الكفاية التواصلية.مثال ذلك: توارد قوتان إنجازيتان في عبارة واحدة كالعبارة التالية:

هل تريد مصاحبتي إلى المسرح هذا المساء؟

«حيث تتوارد قوتان إنجازيتان: السؤال كقوة حرفية والدعوة كقوة مستلزمة ».[1] وذلك لأسباب مقامية معينة يرصدها السياق.

يقتضي التواصل الناجح أن تطابق العبارة المنتقاة سياق استعمالها ، وسياق الاستعمال سياقان: سياق مقالي وسياق مقامي يضع المعلم كل منهما في الحسبان وكما هو معلوم

[1] المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص144.

السياق المقالي يعني مجموعة العبارات المنتجة في موقف تواصلي معين باعتبار أنّ عملية التواصل لا تتم بواسطة جمل بل بواسطة نص متكامل في غالب الأحوال.

أمّا السياق المقامي هو مجموعة المعارف والمدارك التي تتوافر في موقف تواصلي معيّن لدى كل من المتكلم(المعلم) والمخاطب (المتعلم). [1] ويتدخل في ذلك المعارف الآنية (السمعية والبصرية وغيرها) والمعارف العامة التي تشكل مخزون المتخاطبين المعرفي الذهني حين التخاطب.ومثال ذلك مراعاة المعلم للعبارات التي يصدرها، فقد تكون سليمة نحوا ودلالة لكن بخرقها لمعرفة من المعارف العامة التي يستطلعها المتعلم من الواقع كأن يأتيه بالعبارة التالية:مدينة حاسي الرمل من أكبر مدن ولاية ورقلة.

لا يمكن أن يتقبل المتعلم هذه الجملة على سلامة بنيتها إذا كان يعلم أنّ مدينة حاسي الرمل من مدن الأغواط لا ورقلة. وكذلك الحال بالنسبة لأثمان بعض الموجودات والسلع أثناء تعليم دروس النحو.

ومن هنا ولما كانت اللغة مقامات، فلا بد للمتعلم أن يتعرف من خلال مناهجه على أنواعها التي يكون فيها الإيجاز، والتي يكون فيها الإطناب،وفي أيّها يكون الهزل وفي أيها يكون الجدّ. وماذا يقول في مقام الشكر، ومقام التهنئة، ومقام التعزية ،وفي مقام الحمد ،ومقام الشكر ،وفي مقام السؤال ،ومقام الطلب ،ومقام الأمر ،ومقام الدعاء ،ومقام التودد، وماذا يقول في مقام المدح ،ومقام الفخر ،ومقام الذم ،ومقام الهجاء ،ومقام الترغيب ،ومقام الترهيب ،وماذا يقول في مقام الدعاء ،والاستعطاف ،والترجي.ويتم ذلك كله في مواقف حيّة غير مصطنعة .

إن الاستخدام السليم ، والممارسة الفعلية للغة، يتطلّب معرفة أغراض التواصل اللغوي. منها:

الضبط والتحكم، ويتم ذلك في المواقف اللغوية التي يطلب فيها العدول عن تصرف ما أو الإذن بفعل ما، ويتمثل ذلك في الأمر والنهي، والرجاء، وفي مواقف التهديد والوعيد.

نقل المشاعر والعواطف، وذلك للتعبير عن مشاعر القبول، أو الرفض أو الاستحسان، أو التشجيع.

---

[1] ينظر: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، أحمد المتوكل، ص23.

أداء الشعائر الاجتماعية، أو الثقافية من خلال مواقف التحية، والاعتذار، والاستئذان والمحاورات، والمراسلات، والدعوات.

التقويم

للاختبارات في التعليم التواصلي شأن يختلف عن الاختبارات في غيره ، إذ ينبغي أن تتوفر فيها معايير صارمة تقيس القدرة التواصلية قياسا دقيقا لما تشتمل عليه من مكونات نحوية ولغوية واجتماعية، وأن تعنى بالجوانب التداولية في استعمال اللغة استعمالا طبيعيا في تواصل حقيقي، توظف فيه اللغة في سياقات تعكس الإدراك الصحيح لخصائص اللغة وثقافتها وأعرافها الاجتماعية.

إن أهم فائدة نجنيها من مفهوم المقام هي تدريس اللغة العربية من خلال مواقف تواصلية حية هو التقليل من التمارين التركيبة (هات، كوّن، اجعل، ركّب، أعرب....) التي تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المتعلمين للمعلومات الملقاة، دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام لأن المسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال العفوي المتواصلين لأن:" العمل الاكتسابي كله تمرين ورياضة"[1]

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص70

خاتمة

نستخلص في نهاية هذا البحث جملة من النقاط العامة، وأخرى خاصة بتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

- ظاهرة التواصل تناولها العلماء العرب وتعاملوا معها تعاملا شاملا وهم بها روّاد أفادت الدرس اللغوي إفادة جليلة.

- يعد التواصل اللغوي نقطة التقاء بين عدة نظريات لسانية، إلاّ أنّها تختلف في وجهة النظر إليه من بينها النظرية التداولية التي تركّز على الجانب الاستعمالي للغة.
- تظهر أهمية التداولية من حيث إنّها مشروع شاسع يهتم بالخطاب وبدراسة التواصل عموما بدء من إنتاج الملفوظ إلى تحديد مقاصد المتكلم فيه، إلى ما يمكن أن يحدثه من تأثيرات في السامع.
- المنهج التداولي يساهم في تخليص التعليم من النظرة التقليدية المعتمدة على التلقين وحفظ القواعد الجافة إلى استعمال هذه القواعد في الحقيقة وفي مواقف تواصلية حيّة.
- لا أثر للمقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية ميدانيا، رغم تناول بعض مفاهيمها نظريا من خلال السندات البيداغوجية المختلفة.
- إن الأهداف التي حددها المنهاج لتحقيقها من خلال مختلف أنشطة اللغة العربية طموحة؛ إلا أن تجسيدها عمليا لم يلق طريقه إلى النجاح.
- إنّ واقع التعليم ومستوى المتعلمين في الوقت الحالي يشهد ضعفا شديدا ويعود إلى أمور كثيرة أهمّها:

أ. أثر استعمال العامية في التعليم ممّا يصعب استحضار واستعمال العربية الفصحى في مجالات التعبير.

ب. سوء اختيار بعض مدرسي اللغة العربية، لافتقارهم الكفاءة التواصلية والكفاءة اللغوية وغير ذلك من الأساليب والطرق. إذ لا زال الكثير منهم يعتمد طريقة التحفيظ والتلقين الآلي وهذا ما يساهم في شل قدرات المتعلمين التعبيرية

والاستيعابية، واعتماد الكثير منهم على طريقة الإلقاء القائمة على الحديث من طرف واحد، دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للمناقشة والحوار.

ج. قلة الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة وطغيان الجانب النظري والتجريدي في التدريس الخارج عن التداول، البعيد عن واقع الحياة.

د. الأخطاء الشائعة في مجال النطق، وفي مجال الإملاء، وفي مجال بنية الكلمة وفي مجال التركيب، وفي مجال الدلالة.

ولمعاجلة هذه النقائص

- يحتاج تحقيق الأهداف المرسومة للتعليمية وتنفيذ برامجها إلى المعلم المكوّن تكوينا صحيحا ممّا يكفل له أداء مهنته بكفاءة واقتدار.

- لا بدّ لطريقة التعليم والتعلم أن تضع في صدارة أهدافها حاجات المتعلم اللغوية، خاصة المرتبطة منها بمواقف الحياة والتي يتحقق فيها الدور الوظيفي للظاهرة اللغوية، التي يكون الهدف من تعليمية اللغة واضح المعالم.

- لكي يتمكّن متعلمونا من استخدام اللغة العربية الفصحى كأداة أساسية للتواصل والتفاهم على الأقل داخل القسم، لا بدّ أن يتقنوا المهارات اللغوية التي تعتبر أساسية وهي: الاستماع والتحدث، والقراءة الصحيحة، والكتابة، والمتعلم عندما يكتسب رموزا لغوية ويتقن المهارات وقواعد توظيفها يكون قد اكتسب الدقة في اختيار كلماته وتنظيمها وتأليفها، ويدرك مناسبات توظيفها، كما يقوم بالاختيار الجيّد لما يناسب الأفكار والمعاني المراد إرسالها، ويؤلف أفعاله اللغوية وفق نظام الجملة العربية الصحيحة.

- تكتسب هذه المهارات اللغوية بزيادة الدربة و المران عليها مع موازنة الاهتمام بينها بحيث لا ينصب الاهتمام على واحدة ويترك الأخريات لما يترتب على ذلك من عيب في تحقيق التواصل المطلوب، وكل ما هنالك أنّ الحصة الواحدة من حصص اللغة قد تغلب عليها إحدى الناحيتين الاستقبال أو الإنتاج،

ومثال ذلك أنّه يجب على المعلم ألاّ يقصر درس القراءة مثلا على الاستقبال، أو التحصيل بل يشرك معه التعبير، وألاّ يخلي درس التعبير من التحصيل، وأن يدرس اللغة واضعا نصب عينيه الغرض الوظيفي منها.

- قد يقع المتعلم في الأخطاء أثناء تعلّمه ، فعلى المعلم التحلي بالصبر واستغلالها في إيجاد الصواب باعتبارها تدخل ضمن العملية التعليمية التعلّمية ، وتمثل وسيلة هامة يختبر بها المتعلم صحة بعض الفرضيات.
- لا تقف هذه الأخطاء عند الناحية الشكلية، وإنّما لا بدّ من مراعاة قدرات المتعلم على تفسير المعاني، لأنّ تأويلاته للمعاني التي تتضمنها التراكيب اللغوية قد تكون خاطئة، فإذا كان المتعلم يكتسب الأشكال اللغوية بالتكرار، وينتج تراكيب سليمة من حيث المبنى، ويفشل في تحليل رموز هذه التراكيب يكون هذا هو السبب الرئيسي في تدني مستوى المتعلمين في مدارسنا. فالتغذية الراجعة(وهي رد فعل المتعلمين للعملية التواصلية داخل القسم)
- تؤكد مدى صلاحية إستراتيجية المعلم في اكتساب المتعلم التواصل، ومدى صلاحية الرموز التي اكتسبها في أداء عملية التواصل.ففي التكرار تواصل، لكنّه تواصل سلبي لا يظهر قوة المتعلم على التواصل، فهو يسمع ويكرر وينسى مجرّد مرور لحظة التكرار.ومعرفة هذه الأخطاء وتحديدها وتحليلها يعدّ عملا مهما جدا للمعلم، وهو عمل متواصل، يساعده على تغيير إستراتيجية تعليمه وطريقته أو تطويع المادة، أو تطويع المحيط الذي يدرس فيه حسب الموافق التي توافق أهدافه.
- للقضاء على الأخطاء أو الحد منها على الأقل يعنى المعلمون بزيادة ثروة المتعلمين في المفردات والأساليب وصور التعبير المختلفة وإكسابهم القدرة على التعليق والتعليل (استراتيجيات الخطاب) والابتعاد عن العامية .

أمّا في ما يخص قلّة الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة وطغيان الجانب النظري في التدريس فيمكن معالجته بما يلي:

- استعمال اللغة وتسخيرها وتوظيفها وحسن التحكم فيها، وذلك بحسن استغلالها تبعا لاحتياجات المتعلمين التعبيرية والوظائف الكلامية المختلفة كالطلب والأمر والنهي والاستفهام...لأنّ اكتساب اللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بحسن التصرّف في وظائف الكلام والخطاب بما هو مناسب للمقام، ويتحقق ذلك باكتساب المتعلم القواعد اللغوية إلى جانب القواعد النحوية مع قواعد استخدامها بما يقتضيه الحال.
- باعتبار اللغة كلها قوالب وصيغ وتراكيب متنوعة لها وظائف عديدة، فالوظيفة اللغوية الواحدة يمكن التعبير عنها بتراكيب مختلفة، والتركيب النحوي الواحد يمكن أن يستخدم للتعبير عن عدّة وظائف لغوية وما يحقق تمييزها هو الأحوال والسياقات الاجتماعية، لذا يتعين أن يكون الهدف تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف المواقف الاجتماعية التي تعرض له في حياته.
- ولتحقيق ذلك ترصد مختلف المواقف أو المقامات الاجتماعية التي يحتمل أن يواجهها المتعلم أكثر من غيرها في حياته، وتحديد ما يلائمها من أساليب الخطاب، ثم العمل بعد ذلك على إكساب المتعلم مختلف هذه الأساليب.
- أما في ما يخص القواعد النحوية فينبغي تقديم الأثر الوظيفي للعامل على الأثر النحوي، بحيث لا نسرف في تدريس قواعد النحو ، وحفظها دون مراعاة لمدى أهميتها بالنسبة للمتعلم، ودون استخدامها استخداما فعالا في مواقف لغوية حقيقية، لأنّ النحو ليس غاية في حد ذاته كما يفهم البعض ، بل هو وسيلة مساعدة كبقية فروع اللغة لفهم وإفهام اللغة وبمراعاة ذلك تؤدي هذه الأخيرة وظيفتها الكاملة.
- إنّ الدراسة الوظيفية للغة،المستوحاة من المقاربة التواصلية تهدف إلى إكساب المتعلّم كفاية تواصلية تمكنّه من توظيف اللّغة التي يتعلمها في مختلف الوضعيات والمواقف الاجتماعية، بإدخالها إجراءات وأساليب توظف في الميدان التطبيقي، تلك المفاهيم والتصورات التي تأخذ في الحسبان البعد

الاجتماعي والثقافي للغة ويتحدد هدفها الأول في إتقان اللغة في التواصل، منطلقة من الحاجات التعليمية والأهداف المشتقة من هذه الحاجات، وكذا المحتوى التعليمي الذي يرعى بدوره العلاقة القائمة بين اللغة والسياق الاجتماعي. وبذلك أصبح المتعلم يحتل دورا مهما في المشاركة الفعلية الواقعية، وتبعا لذلك تغيرت النظرة إلى التعلّم من مجرّد حفظ قواعد صمّاء عن ظهر قلب إلى اعتباره عملية ذهنية تقوم على الفهم والاستيعاب، وهذا ما يمنح المتعلمين فرصا فيما بينهم للقيام بمحاولات تعلمية إجرائية، وحل المشكلات، ولعب الأدوار، وذلك بإخراجهم من الجو الروتيني إلى فضاء مليء بالحيوية والنشاط.

ملاحق البحث

استمارة المقابلة

القسم الأول:

بيانات عامة: خصائص العينة

القسم الثاني: أولا

- هل ترى أن أهداف المنهاج ، ومقاصده سهلة الاستيعاب، وبإمكانك تحقيقها في مختلف أنشطة اللغة العربية.

القسم الثاني: ثانيا

1 -مرحلة تخطيط الدرس

- ما المصادر التي تعتمد عليها في إعداد درسك؟
- كيف تحدد أهداف الدرس؟
- ما نوع الأسئلة التي تستخدمها في القسم؟ ما مصادرها؟
- ما هي الوسائل التي تعتمد عليها في تحضير درسك؟
- ما الأنشطة التي تحددها لتلاميذك عقب الانتهاء من الدرس؟
- ما المهارات اللغوية التي يتم الالتفات إليها عند التخطيط للدرس؟

2 -مرحلة تنفيذ الدرس

- كيف تمهد لدرسك؟
- ما الأدوار التي تمارسها عادة في درسك؟
- ما حدود الحرية التي تمنحها لتلاميذك في المناقشة؟
- ما الذي يؤديه كتاب اللغة العربية في درسك؟
- ما علاقة دروسك بالبيئة التي يعيشها التلميذ؟
- هل تستخدم اللغة العربية الفصحى في درسك؟

3 -إجراءات دروس اللغة العربية

- ما الإجراءات التي تتخذها في أنشطة اللغة العربية؟
- القراءة
- الظواهر اللغوية
- التعبير بشقيه

4 -مرحلة تقويم الدرس

- متى تصحح الكراسات؟ وكيف؟
- متى تصوب أخطاء المتعلمين في دروس اللغة الشفوية؟
- ما مصادر الأسئلة التي تلقى على التلاميذ؟

القسم الثالث:

المتعلمون

- هل تذهب إلى مكتبة المدرسة؟ وأي الكتب تفضل قراءته؟
- ما الواجبات التي يطلب منك معلم اللغة العربية القيام بها؟
- من الذي يساعدك في حل الواجبات المنزلية؟
- ماذا تفضل في معلمك؟
- ما الذي لا يعجبك في معلمك؟

المصادر والمراجع

***- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

1. الاتجاه التداولي الوظيفي في الدرس اللغوي، نادية رمضان النجار،مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، الإسكندرية مصر
2. الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ميلود حبيبي، دراسة وصفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء 1993
3. الأذكياء، ابن الجوزي، دار الجيل، بيروت،(لبنان)،ط(1408هـ
4. الأساليب الإنشائية في النحو العربي، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، (مصر)، ط5، 2001
5. الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى ، الشروق، ط1، 2003.
6. أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، ديان لارسن فريمان، ترجمة عائشة موسى سعيد ، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض 1995،
7. الاستراتيجيات التعليمية، التعلمية والكفايات، محمد مكسي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
8. إستراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، (لبنان)، ط1(2000)،
9. استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، يوسف تغزاوي عالم الكتب الحديث، الأردن 2015.
10. الأسس الابستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه: إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن، دط 2008.
11. أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي، على أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994
12. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر، عمان، ط1، 2006
13. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، عالم المعرفة، المجلس الوطني للعلوم والآداب والفنون، الكويت، ط2، 1979 .
14. آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: أحمد محمود نحلة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، الإسكندرية ،مصر،2011.
15. الأفق التداولي، نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية، إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث،الأردن ط1، 2011
16. الألسنية علم اللغة الحديث ،ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985.
17. الألفاظ المستعملة في المنطق، الفارابي، حققه وعلّق عليه محسن مهدي،دار المشرق، بيروت، ط2، 1987
18. أنا واللغة والمجتمع، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط1، 2000.

19. الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني جلال الدين محمد، ت عبد الحميد هنداوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة ط2، 2004.
20. براجماتية اللغة ودورها في تشكيل بنية الكلمة: ريم فرحان عودة المعايطة ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان الأردن 2008 .
21. البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب ، 1999.
22. البلاغة والنقد، محمد كريم الكواز، الانتشار العربي،بيروت، ط2006،1.
23. البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ، مصر ط4، 1395هـ
24. بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حاجي فريد، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005.
25. تجديد المنهج في تقويم التراث: طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2005.
26. تحليل العملية التعليمية، محمد دريج، قصر الكتاب، دط، البليدة، دت .
27. التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي،دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
28. التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، سمير أبو مغلي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، 1997.
29. تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي،الهاشمي عبد الرحمن والعزاوي فائزة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
30. تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008 ج2 .
31. تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة، بيروت، 2006، ج1.
32. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، المصطفى بوشوك، ط 2، الرباط، 1994‘
33. تفسير الفخر الرازي المشهور بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب: محمد فخر الدين الرازي، دار الفكر، بيروت لبنان، دط، دت، المجلد 5، ج9 .
34. تنمية مهارات التواصل الشفوي، التحدث والاستماع، صواوين، راشد محمد عطية، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة،2005.
35. تنمية مهارات التواصل الشفوي، راشد محمد عطية أبو صواوين، ايتراك للطباعة والنشر، ط1، مصر 2005.
36. التواصل اللساني والشعرية، الطاهر بومزبر،منشورات الاختلاف،ط1،(2007).
37. ثمرات الأوراق، ابن حجة الحموي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، ط3، 1417هـ.
38. الجامع لأحكام القرآن: أبو عبيدة محمد الأنصاري القرطبي ،تحقيق: عبد العليم البردوني، دم، دط، 1963، ج18.

39. الحجاج مفهومه ومجالاته، حافظ إسماعيل علوي، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ط1، 2010
40. الحيوان: الجاحظ ،تحقيق عبد السلام هارون، ، دار الجيل بيروت، ط 2، 1996.
41. الخصائص ابن جني أبو الفتوح عثمان ، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي بيروت.
42. دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيةّ،ط2، 2014.
43. دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة ط 7، الجزائر ، 2012.
44. الدلالة والنحو، صلاح الدين صالح حسين: توزيع مكتبة الآداب، ط 1، 1989.
45. دلائل الإعجاز ، عبد القاهر الجرجاني ، شرح وتعليق محمد التنجي، ط 1، دار الكتاب العربي لبنان ، 2005
46. الدليل النظري في علم الدلالة، نواري سعودي أبو زيد، دار الهدى،ع ين مليلة،الجزائر،ط(2007).
47. دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان ، ترجمة د كمال بشر ، القاهرة، 1962.
48. السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة : علي آيت أوشان، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء المغرب ط1، 2000.
49. سيكولوجية الاتصال، طلعت منصور، عالم الفكر، الكويت، المجلد 11، (1980).
50. السيمياء، بيير يرو، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، (لبنان)، ط1(1984).
51. سيميائيات التواصل وفعالية الحوار، أحمد يوسف،مختبر السيميائيات وتحليل الخطاب،وهران،الجزائر، ط 2004.1.
52. صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، دانيال هلا لا هان، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر ، عمان، الأردن، ط1، 2007 .
53. الضعف في القراءة وأساليب التعلم، النظرية البحوث والتدريبات والاختبارات، سعد مراد علي عيسى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.2006.
54. طرق التدريس، ردينة عثمان أحمد، حسام عثمان يوسف، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن ، 2001 .
55. طرق تدريس اللغة العربية والتربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، محمد رشدي خاطر وآخرون، المكتبة الأموية، ط2، بيروت ،1983 .
56. علم اللغة التعلمي ،استيتية، سمير شريف، دار الأمل للنشر والتوزيع الأردن، 1990.

57. علم اللغة العام: فرديناند دوسوسير، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد ، العراق، دط، 1988.
58. علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات :فان ديك، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1، 2001 .
59. عناية القاضي وكفاية الراضي:شهاب الدين (ابن الخفاجي)، ضبطه وأخرجه: عبد الرزاق المهدي، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،ط1، .1997.
60. الفروق في اللغة ،أبو هلال العسكري، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان ، ط4، 1997.
61. فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرائي، محمد بن أحمد جهلان،دار صفحات للدراسات والنشر،2008 .
62. فن التعليم وفن التعلم، ماكنري نورمان، ترجمة أحمد قادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973.
63. فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، محمد صالح سمك، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998 .
64. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام ، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي ،ط2، المغرب 2000 .
65. في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم: خليفة بوجادي، بيت الحكمة للنشر والتوزيع العلمة الجزائر، ط1، 2009.
66. القاموس المحيط: مجد الدين محمد بن يعقوب(الفيروز آبادي)، تحقيق: أبوالوفا نصر الهوريني المصري الشافعي دار الكتاب الحديث (القاهرة، الكويت)، دط، دت .
67. قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، محمد عبد المطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، مصر 1995.
68. قضايا الشعرية،رومان ياكبسون ترجمة محمد الولي ومباركة رضوان،دار توبقال للنشر، ط1، المغرب، 1988.
69. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006
70. كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1989.
71. الكتاب المدرسي ، فلسفته، تاريخه، أسسه تقويمه، استخدامه، أبو الفتوح رضوان وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962 .
72. الكتاب، سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق عبد السلام هارون،دار الجيل ، بيروت، 1966.
73. الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، هادي نهر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
74. الكفايات في علوم التربية، الحسن الحية، الدار البيضاء المغرب د ط،دت

75. الكفايات والسوسيو بنائية، إطار نظري، فليب جونز ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء ، ط1، 2005.
76. لسان العرب:أبو الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور، تحقيق عامر أحمد حيدر، راجعه: عبد المنعم خليل، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية(بيروت ،لبنان)، ط1، 2005.
77. اللسان والميزان والتكوثر العقلي، طه عبد الرحمن ، المركز الثقافي العربي ط1،1998.
78. اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري :أحمد المتوكل، منشورات عكاظ، الرباط، 1987 .
79. اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، البوشيخي عز الدين، ع 14، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، منشورات عكاظ، الرباط،2002.
80. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، نايف خرما وحجاج علي، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الرسالة الكويت 1988.
81. اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ط1(1979).
82. اللغة والتواصل،مرتاض عبد الجليل، دار هومة ،الجزائر،2003 .
83. اللغة والخطاب، عمر أوكان ، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000.
84. اللغة والمنطق (بحث في المفارقات) ،حسان الباهي ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، (المغرب) ،ط(2000).
85. مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني، مبحث صوتي، تركيبي، ودلالي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1،1994.
86. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط2، 1985.
87. مبادئ في اللسانيات :خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2000.
88. محاضرات في السيميولوجيا، محمد الرغيني ، دار الثقافة، الدار البيضاء، (المغرب) ،ط1،(1987).
89. المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تحقيق على النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، عبد الفتاح اسماعيل شلبي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة ج1، 2004 .
90. محيط المحيط، بطرس البستاني، مكتبة لبنان، بيروت، (1987) .
91. مدخل إلى الدلالة الحديثة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، 1999.
92. مدخل إلى اللسانيات التداولية،الجيلالي دلاش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996.
93. المدخل إلى علم الدلالة وعلاقته بعلم الانتربولوجيا، صلا ح حسنين، دار الكتب الحديثة، القاهرة، دط، 2008.

94. المدخل إلى علم اللغة ، محمود فهمي حجازي ،دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ، 1978.
95. المدخل في التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2002 .
96. مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي،محمد محمود مهدلي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية القاهرة (1997) .
97. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، (لبنان)، (2010) .
98. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة وزينب النجار، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003.
99. معجم النفائس الوسيط: جماعة من المختصين، إشراف: أحمد أبو حاقة، دار النفائس، بيروت لبنان، ط1، 2007.
100. معرفة الآخر مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة، كتاب جماعي، المركز الثقافي العربي، 1990.
101. مفاهيم في علم اللسان، التواتي بن التواتي مطبعة رويغي، الأغواط، ط2006،1
102. مفتاح العلوم، أبو يعقوب السكاكي، ، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط2. 1987.
103. المقاربة التداولية: فرانسواز أرمينكو ، ترجمة: سعيد علواش ، مركز الإنماء القومي الرباط، 1986.
104. المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، جمال الحضري ،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ط1، 2010 .
105. المقدمة ،عبد الرحمن بن خلدون: ، الدار التونسية للنشر، تونس 1984.
106. المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، أحمد المتوكل، دار الأمان، الرباط، (المغرب)، ط1(2006) .
107. مهارات الاتصال في اللغة العربية، سمر روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل،دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.
108. المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر، بيروت، (لبنان)،ودار الفكر دمشق، سورية، ط1. 1999.
109. المهارات اللغوية، مستوياتها ، تدريسها، صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
110. النحو والدلالة، مدخل إلى دراسة المعنى النحوي الدلالي، محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، القاهرة، مصر ،ط1، 2000.
111. نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة ،2012 .
112. نظريات التواصل واللسانيات الحديثة، رايص نور الدين، مطبعة سايس، فاس، ط1، 2007 .

113. نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، الكويت، 1994.
114. نظرية اللغة والجمال في النقد العربي: تامر سلوم، دار الحوار، سورية،ط1، 1983.
115. الوظائف التداولية في اللغة العربية، أحمد المتوكل، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، (المغرب)،ط 1، 1985.
116. الوظيفة بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، (المغرب) ط(2003).

الرسائل الجامعية:

1. الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي، مسعود صحراوي،مخطوط أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر، 2004/2003
2. التدريس باللغة العربي ة، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات، اللغة العربية أنموذجا، اليوبي بلقاسم، أطروحة جامعية، مرقونة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، مكناس، 2002.
3. توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، بشير ابرير، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في اللسانيات التطبيقية،، جامعة باجي مختار عنابة، 1999- 2000
4. طرق التضمين الدلالي والتداولي في اللغة العربية وآليات الاستدلال: سرحان إدريس ،أطروحة لنيل دكتوراه الدولة،2000.

الدوريات

1. تعليم اللغة بين النظرية والتطبيق، تمام حسان، مجلة المناهل، الرباط، عدد 14، 1979،.
2. التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن ، محمد نادر سراج ، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان 81|80، (1990)،
3. الجملة في كتاب سيبويه، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة المبرز، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، ع2، ،1993
4. خطاب اللسانيات في التربية، عبد اللطيف الفارابي، مجلة ديداكتيكا، بابل للطباعة والنشر والتوزيع، ع 2، 1992.
5. سيميولوجيا اللغة، إميل بنفيست، ترجمة سيزا قاسم، مجلة فصول ، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، م1، ع3، 1981
6. من أجل تجديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها، محمد يحياتن، مرحلة الخطاب، جامعة تيزي وزو،ع1، الجزائر، 1996

7. النحو العربي ومنطق أرسطو، عبد ا لرحمن الحاج صالح ،مجلة كلية الآداب ، جامعة الجزائر، العدد1، 1964.

الوثائق التعليمية

1. دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2006.
2. كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جويلية2013-2014.
3. منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر جوان 2013.
4. منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر جويلية 2005.
5. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جويلية 2005.

المراجع الأجنبية:

1. Communicative competence.Sandra j.Savignon, Theory and classroom practice ,Reding Adison,Wesley publishing company 1991.
2. Conception et production des manuels scolaires,F.Richaudaeut, guide pratique,paris, 1979
3. D hier a aujourd'hui la didactique des langues étrangéres, R. Galisson, Edition Clé international.paris,.
4. Dictionary of Language Teaching Applied Linguistics, Richards, j,C. and Schmidt pearson Education, 2002.
5. Dictionnaire d'analyse du discours :Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, édition du Seuil; paris; 2002.
6. Dictionnaire de didactique des langues, Galisson. R. Coste. D, (1976) Hachette, Paris.
7. Dictionnaire de didactique du français, Jean Pierre, langue étrangére et seconde Asdifle .
8. Dictionnaire de Linguistique,Dubois.j.et autres.1973
9. Essais de linguistique générale, R Jakobson, Edition de minuit, Coll. Points. Paris : 1963.

10. Explorations in the functions of language,Halliday,M.A. London, Edward Arnold1973.
11. L'analyse des conversations, Véronique Traverso, Nathan, paris1999.
12. La communication, Baylon Christian, Xavier Mignot, Nathan, paris 1999.
13. La Conversation, Catherine kerbrat Orecchioni, paris,1996.
14. Les Algériens et leur(s) langue, Khaoula Taleb Ibrahimi, 2eme édition, EL Hikma. Alger 1987.
15. Linguistics Ennaji, M. Sadiqi, F. Afrique Orient, Casablanca, 1994. Application of Midern.
16. Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin, 1972, paris.
17. Linguistique sémiotique:dictionnaire résonné de la théorie du langage, Algirdas Julien Greimas,Joseph Courtés ,Hachette, supérieur paris,1979.
18. Oxford advanced learner's dictionary of curent English:,Michael Ashby sixth edition sally wehmeier,oxford university press,2000,. Paris 2003.
19. Principles of language learning and teaching, H.Douglass Brown , c 187,.3
20. Tentative Profiles of the School Leaver and the First Year English University Student,Mohamed Ouakrime, 1989, Akadir,.

فهرس المحتويات.

الإهداء

مقدمة.....أ- د
المدخل..... 1-11
1 -مفهوم التعليمية..... 1
- أركان التعليمية..... 2
- إجراءات التعليمية..... 3
2 -مقاربات تعليمية اللغة..... 5
- المقاربة التقليدية..... 5
- المقاربة البنيوية..... 5
- المقاربة التواصلية..... 8

الفصل الأول : التواصل اللغوي..... 13-71
المبحث الأول : التواصل اللغوي..... 13
1 -التواصل لغة..... 13
- التواصل اصطلاحا..... 14
- عناصر التواصل..... 15
- دورة التخاطب..... 18
- أشكال التواصل..... 20
- العوامل المؤثرة في التواصل اللغوي..... 25

المبحث الثاني: التواصل عند علماء العرب..... 30
- سيبويه..... 30
- الجاحظ..... 36
- ابن جني..... 43
- أبوهلال العسكري..... 46
- عبد القاهر الجرجاني..... 48
- أبو يعقوب السكاكي..... 54
- ابن خلدون..... 57

المبحث الثاني: التواصل عند اللسانيين الغربيين..... 64
- الاتجاه البنيوي..... 64
- أندري مارتيني..... 65
- ياكبسون..... 66
- بلومفيلد..... 69
- تشومسكي..... 70
- الاتجاه التداولي..... 70

الفصل الثاني: اللسانيات التداولية..... 73-127

المبحث الأول: اللسانيات التداولية..... 73
1 -التداولية لغة واصطلاحا..... 75
- التداولية في المعاجم العربية..... 75
- التداولية في القرآن الكريم..... 77
- التداولية في المعاجم الأجنبية..... 79
- التداولية اصطلاحا عند العرب..... 80
- التداولية اصطلاحا عند الغربيين..... 81
2 -عوامل ظهور التداولية..... 84
3 -علاقة التداولية بتخصصات أخرى..... 86
- علاقة التداولية بالبنيوية..... 86
- علاقة التداولية بعلم الدلالة..... 86
- علاقة التداولية بالأسلوبية..... 87
- علاقة التداولية بالبلاغة..... 87
- علاقة التداولية بتحليل الخطاب..... 89
- علاقة التداولية بتعليمية اللغة..... 90
- علاقة التداولية بعلم اللغة الاجتماعي..... 90
- علاقة التداولية بعلم اللغة النفسي..... 91
- علاقة التداولية بالنحو الوظيفي..... 91
4 -من قضايا اللسانيات التداولية..... 92
- نظرية الملاءمة..... 92
- مبدأ القصدية..... 92
- الاستلزام الحواري..... 93
- متضمنات القول..... 95
- الافتراض المسبق..... 95
- الأقوال المضمرة..... 96
- الإحالة..... 97
- الاقتضاء..... 98
- أفعال الكلام..... 99
- السياق..... 100
- الحجاج..... 101
- ضوابط التداول الحجاجي..... 102
- تقنيات الحجاج..... 103
- استراتيجيات الخطاب..... 105
- مفهوم الإستراتيجية..... 105
- أنواع الاستراتيجيات التحاورية..... 106

المبحث الثاني: التداولية وتعليمية اللغة..... 111
1 -المقاربة التواصلية..... 113

- المقاربة لغة واصطلاحا 113
2 -المقاربة التواصلية 114
- أصل المقاربة التواصلية 115
- القدرة التواصلية 118
- مكونات القدرة التواصلية 119
- خصائصها 120
- المبادئ التوجيهية للمقاربة التواصلية 121

الفصل الثالث: استراتيجيات تعليمية اللغة 129-178
المبحث الأول:استراتيجيات تعليمية اللغة 129
1 -العناصر التداولية للتواصل 129
- المرسل 129
- المتلقي 133
- الخطاب 134
- القناة 134
- المقام 135
- ضوابط العملية التواصلية 137

المبحث الثاني: استراتيجيات تعليمية مهارات التواصل اللغوي 139
1 -مهارة الاستماع 139
- طبيعة عملية الاستماع 142
- أنواع الاستماع 144
- أهداف تعليمية الاستماع 145
- طرق تعليمية الاستماع 147
2 -مهارة التحدث 148
- أهداف تعليمية التحدث 150
- عوامل نجاح التحدث 150
- مجالات التحدث 152
- معوقات تعلم التحدث 153
- خطوات تعليمية التحدث 155
3 -القراءة 156
- أهداف تعليمية القراءة 158
- أنواع القراءة 159
- مراحل تعليمية القراءة 160
4 -الكتابة 166
- مكونات الكتابة 165
- مجالات الكتابة 166
- شروط الكتابة 167

- تقويم التعبير المكتوب..... 168

المبحث الثالث: مراحل عملية التواصل في العملية التعليمية..... 169
- مرحلة إدراك الرسالة..... 169
- مرحلة الترميز..... 169
2 -خطوات إعداد درس باستراتيجيات التواصل اللغوي..... 170
3 -النص ومهارات التواصل اللغوي..... 174
4 -الوسائل التعليمية..... 175
- مفهوم تكنولوجيا التواصل..... 176
- تطوير ملكة التواصل..... 176

الفصل الرابع: أثر المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية.....180-296
المبحث الأول: عرض ودراسة السندات البيداغوجية..... 180
1 -المنهاج..... 180
- أسس بناء المنهاج..... 181
- المفاهيم الواردة في المنهاج..... 182
- أنواع الكفاءات..... 182
- تقديم النشاطات..... 185
- وضعيات التعلم..... 188
- الوسائل التعليمية..... 189
- التقويم..... 190
- أهداف المنهاج..... 194
2 -عرض دليل الأستاذ..... 196
- جديد دليل الأستاذ..... 197
- بيداغوجيا حل المشكلة..... 198
3 -عرض مشروع الوثيقة المرافقة..... 199
- محتوياتها..... 199
- تقديم النشاطات..... 200
4 -عرض كتاب اللغة العربية ودراسته..... 204
- علاقة الكتاب المدرسي بالعملية التعليمية..... 205
- وصف كتاب اللغة العربية..... 205
- مقدمة الكتاب..... 208
- ملاحظات عامة حول الكتاب..... 209
- عرض الظواهر اللغوية..... 209
- التطبيقات..... 213

المبحث الثاني: متابعة حصص تدريس نشاطات اللغة العربية 222

1 -نشاط القراءة..... 222

- ملاحظات حول الدرس..... 227
2 -نشاط الظواهر اللغوية..... 231
- ملاحظات حول الدرس..... 233
3 -نشاط التعبير الشفهي..... 236
- ملاحظات حول الدرس..... 238
4 -نشاط التعبير الكتابي..... 245
- ملاحظات حول الدرس..... 247
5 -التطبيقات اللغوية..... 248
- ملاحظات حول النشاط..... 250
3 -تحليل المقابلة..... 252
- عينة البحث..... 252
- العرض والتحليل..... 254
- معرفة أهداف المنهاج..... 256
- مرحلة تخطيط الدرس..... 257
- مرحلة تنفيذ الدرس..... 264
- إجراءات دروس اللغة العربية..... 269
- مرحلة التقويم..... 273
- المتعلمون..... 279
4 -نتائج..... 281
5 -مقترحات..... 283
- تعليم اللغة مقاميا..... 288
- **خاتمة**..... 297
- **ملاحق البحث**..... 304
- **قائمة المراجع**..... 307
- **فهرس المحتويات**..... 316